



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MARIA JÉSSICA ROCHA LAGO**

**Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela  
escola**

**Brasília**

**2017**

**MARIA JÉSSICA ROCHA LAGO**

**Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela  
escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

**Brasília**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RM332i Rocha Lago, Maria Jéssica  
Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes  
de um lugar sustentado pela escola / Maria Jéssica  
Rocha Lago; orientador Inês Maria Marques Zanforlin  
Pires de Almeida. -- Brasília, 2017.  
106 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Psicanálise.  
I. Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, Inês,  
orient. II. Título.

Nome: Lago, Maria Jéssica Rocha

Título: Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Dra. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida**

**Universidade de Brasília – UnB/FE**

---

**Professor Dr. Rinaldo Voltolini**

**Universidade de São Paulo – USP/FE**

---

**Professora Dra. Viviane Neves Legnani**

**Universidade de Brasília – UnB/FE**

---

**Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues**

**Universidade de Brasília – UnB/FE**

**Brasília**

**2017**

*A Margarida e Matheus, pelo nosso “Rocha”.*  
*Nela encontro o conforto das palavras, nele, o*  
*sossego do silêncio.*

## AGRADECIMENTOS

A *Inês Almeida*, querida orientadora, por topar o desafio do autismo e trilhar lado a lado essa trajetória tão leve e prazerosa que se tornou saudade já no caminho, antes mesmo de terminar. Também pela forma delicada de constituir nossos laços para além do acadêmico e acreditar sempre em seus “orientando mais amados”.

A *Fátima Vidal*, por inscrever, anos atrás, as primeiras marcas que hoje incidem no meu desejo de pesquisa e prática. Seu amor na transmissão, fez-se amor em mim.

A *Viviane Legnani*, por transbordar conhecimento com tantas trocas preciosas e fazer parte desta construção conosco.

Ao *Rinaldo Voltolini* pela disponibilidade de suas palavras que promoveram um giro no percurso da pesquisa e pelo aceite em participar da banca. É um privilégio do qual palavras não são suficientes para descrever.

Aos quatro, enquanto *membros da banca*, pela ternura de doar tempo e ideias a este trabalho.

A *Fernanda Noya Pinto*, por fazer brotar a semente desta investigação com sua fala, e posteriormente, firmá-la em nossa supervisão.

À *Associação Lacaniana de Brasília* e ao *Centro Lydia Coriat*, pelas interlocuções estabelecidas.

A *Margarida*, mamãezinha, por ser flor na/da minha vida, mesmo quando recebe espinhos.

Ao *Matheus*, meu irmão, por ser no meu avesso, a melhor versão de amor em mim.

Ao *Gabriel*, meu colo “abrigo”, por dividir este sonho e me amar com toda paciência que isso requer.

As parcerias de laços estabelecidos neste Mestrado, em especial *Katilen Squarisi*, “minha dupla” neste processo e *Luana Chaves*, por nossos inúmeros cafés, trocas e companheirismo.

Às amigas de todas as horas e da vida: *Tainá, Tereza e Caysi*, por mesmo experimentando fases diferentes, permanecerem ao meu lado.

A *escola* participante da pesquisa e a “*professora generosa*” pela acolhida e disponibilidade antes, durante e após o processo.

Aos *pequenos* que confiaram dividir o momento do nascimento de sua letra. Agradeço pelo que fizeram por mim e em mim.

À *CAPES* pelo financiamento desta pesquisa.

*Ser atraído não é ser convidado pelo atrativo do exterior, mas, antes, provar, no vazio e no desenlace, a presença do fora e, ligada a essa presença, o fato de que se está irremediavelmente fora do fora.*

Foucault, 2010.

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem como objetivo principal a asserção de investigar, à luz da interlocução psicanálise e educação, as vicissitudes da inclusão escolar de uma criança autista, considerando a subjetividade como efeito do discurso que se pode descrever e analisar a partir da reconstrução de suas recorrências formais. Para realizar este estudo, seguindo o procedimento metodológico do estudo de caso, acompanhou-se o processo de inclusão escolar de uma criança autista durante um semestre em uma escola pública do Distrito Federal. Parte-se do pressuposto que a escola, enquanto lugar de excelência no qual a criança passa ao status de aluno, pode se constituir interessante campo discursivo para a circulação de um outro em estruturação autística, à medida que também proporciona a convivência entre pares produzindo função de reconhecimento e transmissão de saber, o que pode possivelmente, mobilizar nova circulação discursiva e desencadear efeitos subjetivos. Destarte, propomos elaborar esses apontamentos a fim de contribuir com as discussões que envolvem os campos articulados do autismo, da educação inclusiva e da psicanálise assim como lançar novas questões para um constante (re)pensar das práticas enquanto educadores. O recorte teórico-referencial ocorreu a partir de obras de Sigmund Freud e Jacques Lacan, bem como de comentadores contemporâneos freudo-lacanianos, que inspiram e lançam as bases para o *instante de ver e compreender* – análise e discussão de dados, articulados em dois eixos: “inter-relação entre pares: *o que uma criança pode fazer por outra?*” E “entre Sila e Caríbdis: *articulações sobre a atuação da professora e seus efeitos*”, ilustrados a partir de cenas extraídas do *hypomnemata*, instrumento escolhido a partir da ideia de Foucault e utilizado para registro das observações. No *instante de concluir*, defendemos a ideia que escola, a partir das inter-relações entre pares e com o professor que promove, pode sustentar um lugar de inclusão com efeitos subjetivos significantes para uma criança autista.

Palavras-chave: Autismo. Educação inclusiva. Psicanálise.



## ABSTRACT

The main objective of this Master's thesis is to investigate, in the light of the psychoanalysis and education, the vicissitudes of the school inclusion of an autistic child, considering subjectivity as an effect of discourse that can be described and analyzed from the reconstruction of its formal recurrences. To perform this study, following the methodological procedure of the case study, the process of school inclusion of an autistic child during a semester in a public school of the Distrito Federal was followed. It is assumed that the school, as a place of excellence in which the child has a student status, may constitute an interesting discursive field for the circulation of another in autistic structuring, as it also provides the coexistence between peers producing function of recognition and transmission of knowledge, which may possibly mobilize new discursive circulation and trigger subjective effects. Thus, we propose to elaborate these notes to contribute to the discussions that involve the articulated fields of autism, inclusive education and psychoanalysis as well as to launch new questions for a constant (re) thinking of practices as educators. The theoretical-referential clipping occurred from the works of Sigmund Freud and Jacques Lacan, as well as contemporary Freudo-Lacanian commentators, who inspire and lay the groundwork for the *moment of see and understand* - analysis and discussion of data, articulated in two axes: “ interrelation between peers *"What one child can do for another?"* and *"Between Sila and Caríbdis: articulations about the performance of the teacher and its effects"*, illustrated from scenes extracted from the hypomnemata, an instrument chosen from the idea of Foucault and used to record the observations. At the *moment of concluding*, we defend the idea that school, based on the interrelationships between peers and with the promoting teacher, can sustain a place of inclusion with significant subjective effects for an autistic child.

Keywords: Autism. Inclusive education. Psychoanalysis.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	38
FIGURA 2 - INCIDÊNCIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	39
FIGURA 3 - CRONOGRAMA SEMANAL NORTEADOR DA TURMA.....	67
FIGURA 4 - ORGANOGRAMA DO PERCURSO METODOLÓGICO .....	73
FIGURA 5 - CRIANÇAS NA RELAÇÃO COM THÉO .....	85

## **LISTA DE SIGLAS**

CDCs – Centers for Disease Control and Prevention

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

DSM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais

ESV – Educador Social Voluntário

PPP – Projeto Político Pedagógico

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCC – Terapias Cognitivas-Comportamentais

## SUMÁRIO

<b>AS MARCAS DA CONSTITUIÇÃO DO SER PESQUISADORA.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>OBJETIVOS DE PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 01 – A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA NO AUTISMO .....</b>	<b>24</b>
ESTÁDIO DO ESPELHO.....	27
CIRCUITO PULSIONAL.....	29
ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO .....	30
ESTRUTURAS NÃO-DECIDIDAS NA INFÂNCIA .....	32
<b>CAPÍTULO 02 – O FASCÍNIO DO AUTISMO: <i>BREVE ESTADO DA ARTE</i> .....</b>	<b>34</b>
A COMPREENSÃO PSIQUIÁTRICA SOBRE O AUTISMO .....	36
AUTISMO NA CONTEMPORANEIDADE: MÚLTIPLAS ABORDAGENS .....	39
A (FALSA?) EPIDEMIA: CRÍTICA AO HIPERDIAGNÓSTICO DO AUTISMO A PARTIR DA COMPREENSÃO PSICANALÍTICA .....	42
<b>CAPÍTULO 03 – EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: (<i>ENTRE</i>) POSSIBILIDADES .....</b>	<b>45</b>
O IMPOSSÍVEL DO EDUCAR.....	46
O AVESSO DA PEDAGOGIA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA PSICANÁLISE .....	49
<b>CAPÍTULO 04 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O MAL-ESTAR SUSCITADO PELO (EX)ÓTICO.....</b>	<b>55</b>
A LEI JURÍDICA COMO SUPLÊNCIA À LEI SIMBÓLICA .....	56
O PANÓPTICO NA EDUCAÇÃO .....	58
APOSTAS: PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	60
<b>CAPÍTULO 05 – O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>64</b>
PREÂMBULO AOS DELINEAMENTOS E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	66
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: LOCAL E PROFISSIONAIS .....	68
BREVE APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS .....	71
PROCEDIMENTOS E DISPOSITIVOS .....	72
<i>Observação participante</i> .....	73
<i>Hypomnemata</i> .....	75
SOBRE QUESTÕES ÉTICAS.....	76
<b>CAPÍTULO 06 – INSTANTE DE VER E COMPREENDER: <i>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</i>.....</b>	<b>77</b>
ENTRE SILA E CARÍBDIS: <i>ARTICULAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA PROFESSORA E SEUS EFEITOS</i> ..	78
A INTER-RELAÇÃO ENTRE PARES: <i>O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA?</i> .....	84
<b>INSTANTE DE (<i>IN</i>)CONCLUIR .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>103</b>
------------------------	------------

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO ÂMBITO DA ESCOLA .	103
--	-----

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	105
---	-----

## AS MARCAS DA CONSTITUIÇÃO DO SER PESQUISADORA

*A trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos.*

Lispector, 1998

Nem tudo se explica... simplesmente por ser impossível e não porque não se queira explicar. O processo de refletir sobre o que nos trouxe até onde estamos ou sobre o que se insiste a ponto de desejarmos investigar determinado objeto, levou-me a esta reflexão. Então, recordo-me de uma das primeiras lições que aprendi quando iniciei os estudos da psicanálise: nem tudo precisa de (ou tem) uma explicação e devemos suportar essa falta, sendo uma via para tal, criar algo e/ou oferecer novos significados, foi exatamente o que esta pesquisa me permitiu.

Meu interesse refere-se as interlocuções possíveis entre educação, autismo e psicanálise, sendo esta última, a lente com que enxergo os outros dois eixos, mas propriamente o porquê desta escolha não tenho certeza, talvez seja nesse espaço de incerteza que resida o desejo de continuar a estudar sobre essas temáticas. Acredito que ao escolhermos determinado objeto de estudo, implica-se nesta, e em qualquer escolha: uma falta. Como a psicanálise compreende, somos sujeitos movidos pela falta, uma que vez que é somente por algo me faltar que desejo e busco algo novo, ainda que não consiga definir bem o quê – basta suportar e criar.

Cada (es)colha que fazemos acarreta no que iremos colher com essa decisão e revela um desejo nosso. Assim, opto por iniciar minha historicidade a partir de meu percurso acadêmico, pois foi a partir dele que descobri tudo o que me permite acreditar nesta pesquisa. Com isso, não quero dizer que minha vivência anterior nada tenha a ver com meu objeto de estudo, apenas gostaria de compartilhar o que, em minha concepção, de fato me faz estar aqui.

Minha trajetória universitária iniciou-se pela Pedagogia na Universidade de Brasília – UnB. Desde que entrei na Universidade cursei disciplinas voltadas para psicologia e/ou do próprio curso, decidida a tentar uma mudança interna, quando para minha surpresa, cursando o terceiro semestre, tudo mudou. Bom, mas vamos do início dessa trajetória que durou 3 (três) anos a partir de 2009 e reflete até hoje, pois como Clarice Lispector declara: a trajetória somos nós mesmos!

Até meu terceiro semestre na Universidade não havia me encontrado no curso... o que mudou depois daí? Já havia iniciado minha inserção na psicanálise por conta de algumas disciplinas que estava cursando no departamento de psicologia, e então na Faculdade de Educação conheci a professora Fátima Vidal, recém-chegada à UnB, falando justamente sobre o que estava me encantando: psicanálise e sobre algo que nunca havia escutado muito: autismo.

Sempre irei dizer que esse encontro foi a porção mágica do amor à pedagogia, e, quando, para a minha surpresa me encontrei no curso, de modo que a formação dali em diante ganhou novos significados e perspectivas.

Houve a chance de tentar a transferência de curso logo no semestre posterior, no entanto, muita coisa havia mudado em mim. Além de decidir continuar na Pedagogia, também percebi que não queria mais cursar psicologia, tendo me encontrado na psicanálise. É importante esclarecer essa diferença, já que muitas pessoas acreditam que são a mesma coisa, ou, que a psicanálise se reduz a uma vertente da psicologia. Na verdade, são opostos, de certo modo, a psicologia busca estudar os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais do ser humano, por meio de diferentes abordagens que trabalham o consciente do sujeito. A psicanálise, por sua vez, trabalha com o inconsciente, em um tempo diferenciado que é o do nosso infantil. Além de que são formações diferentes, a psicanálise não existe enquanto curso universitário como a Psicologia, sendo necessário realizar uma formação em grupos/instituições.

Destarte, deste momento em diante todo meu trajeto direcionou-se para a psicanálise e autismo dentro desta perspectiva. Cursei, por mais de um ano, duas pesquisas ofertadas pelos Departamento de Psicologia que foram fundamentais ao meu processo de amadurecimento teórico e pessoal. A primeira foi *pesquisa em psicanálise e processos de subjetivação*, em 2010, com a professora Daniela Chatelard, desenvolvida no Hospital Universitário de Brasília – HUB e propunha uma escuta analítica de gestantes, puérperas, e mães nutrízes. Toda a experiência do cotidiano vivenciado com as mães e seus bebês, somado a confiança que depositaram em mim ao longo do projeto me incentivou para que eu seguisse querendo estudar cada vez mais.

A segunda: *pesquisa em psicologia clínica* com a professora Izabel Tafuri e se tratava do acompanhamento terapêutico de crianças com autismo em grupo e individual. Foi minha primeira oportunidade de realizar intervenções e ter contato direto com crianças autistas, o que antes eu somente conhecia por meio da literatura. Este trabalho que me ensinou sobre as dificuldades e o tamanho desejo que temos que sustentar para poder investir nestas crianças.

A partir de então, busquei instituições em Brasília para dar início a minha formação psicanalítica e aprofundar os estudos com outras interlocuções acadêmicas. E ao final da Graduação, realizei meu Trabalho Final do Curso na forma de um ensaio intitulado: “*Educação e Psicanálise: interlocuções acerca do sujeito com autismo*”<sup>1</sup>, sob orientação da professora Fátima Vidal.

---

<sup>1</sup> Trabalho disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <http://bdm.unb.br/handle/10483/1/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Lago%2C+Maria+J%C3%A9ssica+Rocha>.

### *Après-coup*<sup>2</sup>

Após sair da Universidade continuava instigada e interessada pelo que havia iniciado e com muitas dúvidas sobre o que eu gostaria de fazer. Acredito que minha trajetória se deu às avessas. Eu sabia de onde queria falar teoricamente, contudo, não tinha a prática necessária.

E em meio as minhas dúvidas pós-universidade, surge no ano de 2013 a oportunidade de trabalhar como consultora pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, desenvolvendo um estudo a respeito da acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior.

Concomitante ao estudo, fui presenteada com a delegação de assessorar o professor António Nóvoa, com quem trabalhei ao longo de sua estadia no país por quase 1 (um) ano até seu retorno a Portugal. Foi um período muito especial, em que tivemos muitas conversas e boas discussões sobre inúmeros assuntos, em especial, a educação. Talvez eu nunca consiga apreender a real proporção desta experiência, pois o nosso dia-a-dia no trabalho era tão leve e descontraído, que Nóvoa, rapidamente, passou de chefe a amigo graças ao nosso divertido cotidiano.

Após seu retorno a Portugal, realizei novos estudos, desta vez no âmbito da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação, na Coordenação-Geral de Projetos Especiais para a Graduação, responsável pela operacionalização dos processos seletivos referentes aos programas de acesso ao ensino superior: Programa Universidade Para Todos – Prouni, Sistema de Seleção Unificada – Sisu; e o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

Toda essa experiência foi inesperada e uma verdadeira reviravolta, pois fui movida a lidar com assuntos operacionais, de políticas públicas e voltados exclusivamente a área de Educação superior, o que era enfrentar tudo que fugi durante a graduação, e para minha surpresa aprendi a gostar dessa área, mas sem me perder do meu gosto maior: a psicanálise e a educação especial.

Foi então que em 2014, por ainda me ver com questões e movida com grande desejo de investigar mais sobre o autismo e a psicanálise que iniciei na UnB uma pós-graduação lato-

---

<sup>2</sup> A posteriori al. Nachträglichkeit, Nachträglich; esp. posterioridad, con posterioridad; fr. **après-coup**; ing. deferred action, deferred

Palavra introduzida por Sigmund Freud, em 1896, para designar um processo de reorganização ou reinscrição pelo qual os acontecimentos traumáticos adquirem significação para o sujeito apenas num a posteriori, isto é, num contexto histórico e subjetivo posterior, que lhes confere uma nova significação. No Brasil também se usa “só-depois”. Esse termo resume o conjunto da concepção freudiana da temporalidade, segundo a qual o sujeito constitui seu passado, reconstruindo-o em função de um futuro ou de um projeto. ROUDINESCO & PLON, 1944 [1998], p.32.



sensu em *Psicopedagogia Clínica e Institucional*, a fim de continuar estudando a área e não me acomodar, ainda que apreciasse o trabalho. No Trabalho de Conclusão do Curso que realizei sob orientação da professora Elizabeth Queiroz, intitulado: “*Psicopedagogia e autismo: possibilidades de uma prática (atraves)sada pela psicanálise*”<sup>3</sup>, intervi junto a uma criança de 11 anos, diagnosticada autista e foi uma experiência extremamente gratificante que resultou em numa prática interessante. Assim, ao voltar a lidar diretamente com essas crianças cresceu ainda mais minha curiosidade e vontade de pesquisar.

Utilizei a terminologia criada por Freud, *après-coup*, porque acredito que foi em um *só depois*, em um tempo a posteriori, que algumas questões me incitaram questionamentos. Desde que entrei no Ministério, consequentemente me afastei um pouco do campo prático referente aos meus interesses (o autismo principalmente, já que a psicanálise sempre se fez presente, da minha análise pessoal à forma como enxergo o mundo e a educação, ainda que de um outro lugar), e neste tempo posterior foram clareadas inquietações ainda não resolvidas que me levaram a procurar o Mestrado Acadêmico.

A escolha pela linha de pesquisa da professora Inês Almeida, deu-se por inúmeras razões. Ela já fazia parte da minha história desde a graduação, em que cursei algumas de suas disciplinas, além de ter sido membro da banca do meu trabalho final do curso. Sempre configurou uma pessoa essencial em minha trajetória por seus constantes incentivos e generosidade em dividir seus saberes tão preciosos. Este (re) encontro no Mestrado não poderia ser melhor, abraçamos juntas o desafio. Poderia resumir tudo isso à transferência – toda transferência é transferência de amor!

Destarte, ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação no eixo de Subjetividade e Complexidade na Abordagem Psicanalítica, o projeto partiu de um desejo de continuação dos trabalhos anteriores, já que na graduação concerniu em ensaio teórico, na pós-graduação a prática com uma criança, e agora o desejo de expandir pesquisando sobre a inclusão escolar destes sujeitos.

Em julho de 2015 tive a oportunidade de fazer o curso intensivo de férias no Lugar de Vida<sup>4</sup>, em São Paulo, intitulado: “*Educação Terapêutica: uma proposta de tratamento e de*

<sup>3</sup> Trabalho disponível para acesso por meio do endereço eletrônico: <http://bdm.unb.br/handle/10483/11055>.

<sup>4</sup> O Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica é referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos. O tratamento é realizado por meio de atendimentos psicanalíticos individuais e em grupo, em ateliês de escrita, música, contar histórias, culinária, jogos e brincadeiras. O acompanhamento escolar é feito em parceria com profissionais da educação, com a escola e com os professores. São também oferecidos espaços e dispositivos para escutar e acolher os pais em diferentes modalidades de trabalho. O trabalho do Lugar de Vida fundamenta-se na Educação Terapêutica. Disponível em: <http://www.lugardevida.com.br/>.

*escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA*”, tratou-se de um curso fundamental neste trajeto, pois voltei com novas ideias e premissas para o meu projeto. A partir dele surgiu a proposição de se trabalhar acreditando que a escola pode ofertar nova possibilidade de circulação no discurso para uma criança autista, pois neste dispositivo ela lidará com brigas, ciúmes, erros, terá que cumprir regras e se a ver com limites, tudo isso muito estruturante, uma vez que este espaço pode libertar a criança do excesso de cuidados e proporcionar o convívio com outras crianças, enfim, fazendo-a ocupar o “status” de aluno (a).

Diante do exposto, meu objeto de pesquisa configurou-se na questão sobre quais são as vicissitudes da inclusão escolar para uma criança autista e o que esse imbrica às possibilidades deste processo?

Assim, encerro com uma passagem do livro *Cartas a um jovem poeta*, do austríaco Rilke – um dos meus livros favoritos. No qual em uma de suas cartas em resposta ao jovem Franz Kappus que lhe colocava inquietações a respeito se deveria ou não escrever, ele diz:

“Há apenas um meio. Volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever; comprove se ele estende as raízes até o ponto mais profundo do seu coração, **confesse a si mesmo se o senhor morreria caso fosse proibido de escrever. Sobretudo isto: pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: preciso escrever?**<sup>5</sup> Desenterre de si mesmo uma resposta profunda. E, se ela for afirmativa, se o senhor for capaz de enfrentar essa pergunta grave com um forte e simples “Preciso”, então construa sua vida de acordo com tal necessidade; sua vida tem de se tornar, até na hora mais indiferente e irrelevante, um sinal e um testemunho desse impulso.” (2006, p. 25)

O que Rilke exprime, para mim, declara de forma profunda o que devemos fazer em relação ao que escolhemos estudar, trabalhar e viver de forma geral. Me perguntei, e todas as vezes que desanimo me pergunto novamente se *preciso* trabalhar e estudar sempre em torno deste tema, e minha resposta é sempre a mesma: “Preciso! ”. O estudo da psicanálise junto ao trabalho na educação com as crianças autistas são meu combustível, é o que eu amo e nutre meu desejo por este trabalho. Então, como Rilke diz um pouco depois nesta mesma carta: “*Nesse caso, aceite sua sorte e a suporte, com seu peso e sua grandeza, sem perguntar nunca pela recompensa que poderia vir de fora.*”. – É o (muito) que me resta!

---

<sup>5</sup> Grifo nosso

## INTRODUÇÃO

Foi em um café, conversando com uma amiga professora que nada tem a ver com a psicanálise (é o que acha!), que me surgiu a inquietação que deu origem à questão central desta pesquisa. Por isso, convido aos leitores deste trabalho a imaginarem uma cena. Preliminarmente irei contextualizar a história a fim de ajudá-los a entender e refletir sobre o acontecido, ressaltando que serão utilizados nomes fictícios para todos os sujeitos que fazem parte desta narração.

Ana, professora da sala de recursos<sup>6</sup>, vai até o Jardim de Infância para conversar com a vice-diretora sobre os alunos que seriam encaminhados para a Escola Classe em que trabalhava, especificamente os com necessidades educacionais especiais, que eram os alunos com os quais lidava diretamente.

Um dos alunos, Caio, chama atenção pela descrição dada pela vice-diretora. Trata-se de um menino de 6 (seis) anos, diagnosticado com autismo, e segundo ela, era muito agitado, uma criança que morde, não tem limites e faz tudo para chamar atenção. No ano seguinte Caio chega à escola, e no meio do ano ocorre a cena que agora faço a narrativa:

Ele sai no meio do recreio e entra na sala de recursos em que a professora Ana está desenvolvendo uma atividade com outro aluno utilizando encartes de supermercados. Ele parece chateado e bastante nervoso. Com o tempo vai se acalmando e passa a interagir com a professora e o outro aluno, demonstrando interesse pelos encartes.

A proposta era trabalhar com os números inteiros e décimos, já que os encartes traziam os preços dos alimentos. No entanto, Caio começa a folheá-los e vai falando que gosta disso e não gosta daquilo. Ana então sugere: “– aaaah Caio, então por que a gente não faz uma receita ou uma lista das coisas que você gosta que a diretora tem que comprar para a merendeira fazer aqui na escola? ”. Ele parece gostar da ideia e então faz uma lista dos alimentos que gosta, dentre eles ‘tomate picante’ (queria dizer tomate picado), e então produzem juntos uma carta, como Caio direciona, para as “queridas merendeiras”.

Ana relata que após isto, houve um episódio em que Caio diz que na outra escola ninguém o entendia, que não conseguia controlar seu corpo e que a todo momento era mandado para a direção por conta disso. Ana resolve então conversar com a mãe de Caio e durante o

---

<sup>6</sup> O objetivo dessas salas é de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>.

encontro, em meio ao relato sobre a mudança de seu comportamento, ele que parecia não estar prestando atenção àquilo, dispara: “– é porque aqui ninguém me conhece! ”.

\*\*

\*

Gostaria de destacar alguns pontos que enquanto pesquisadora considero interessantes colocar em debate e que estou supondo de maneira inédita a partir da cena:

1. Caio sai de um lugar, pois provavelmente não estava suportando algo e vai para **outra sala** – Ele poderia ter ido para qualquer parte da escola, no entanto entra em uma outra sala e se dispõe a fazer a atividade.  
Esta atitude poderia ser entendida simplesmente como ‘ele não fica onde tem que ficar’, no entanto, podemos fazer uma outra leitura, supondo que Caio vai à outra sala e faz a atividade de lá.
2. A professora Ana ao permitir que ele entre em sua sala, ainda que não fosse o horário, até mesmo porque estava atendendo outra criança, abre espaço para novas possibilidades, para que algo aconteça ao invés de deixa-lo às voltas com sua angústia.
3. A atividade proposta na sala de recursos era de matemática, a partir do momento que Caio revela interesse pelos alimentos que gosta ou não gosta, a professora tem a sensibilidade de captar essa ‘pista’ e o convoca para uma atividade em outro sentido. Percebam que não se trata aqui de simplesmente fazer algo desprovido de sentido com a criança. Pelo contrário, a professora inicia um trabalho de produção de texto encharcado de sentido para Caio. Mas para isto, abre mão de seu planejamento inicial e se propõe a uma nova atividade – (sempre devemos estar atentos ao retorno de nossas intervenções!).
4. Para além, ao propor que seja redigida uma carta para as merendeiras, Ana aumenta ainda mais a rede discursiva de Caio. Ela está “dizendo” que ele pode escrever quando quiser alguma coisa, ao invés de morder, por exemplo. A escrita é um acesso à subjetividade, pois, o sujeito então se escreve, ou seja: da escrita à inscrição.
5. Por fim, quando Caio diz: “– *é porque aqui ninguém me conhece!* ”, suponho que ele está dizendo que pode se posicionar de uma maneira inédita diferente da outra escola. Ele ganha uma nova circulação em um outro campo discursivo: a nova escola. O que reflete justamente em um dos objetivos propostos por este

trabalho, de que uma escola pode oferecer um campo discursivo interessante para uma criança autista, enquanto outra escola não.

Mediante esta cena podemos refletir sobre de que maneira um espaço escolar pode, ou não, ser interessante para a criança autista mediante a circulação discursiva que promove. Isto irá ocorrer conforme as inter-relações se darão. Na cena narrada é a professora de uma sala de recursos que permite isto, para além, nos propomos agora a pensar como esta dinâmica pode desenrolar-se em uma turma a partir do convívio com seus pares e também com a professora e, assim, quais as vicissitudes implicam-se desta inclusão escolar.

O imaginário e o discurso social, derivados do grande número de informações que são lançadas, seja em revistas, filmes, televisão ou na internet, abrange inúmeras (im)possibilidades em torno do autismo, que passa a ocupar um ideário deficitário de afetividade e aprendizagem, de modo generalista submetido às descrições psicopatológicas. Desejamos discorrer justamente nesta contramão, acreditando nas possibilidades que circulam, sobretudo no campo da educação acerca destas crianças que possuem um modo singular de subjetivação.

O fato das crianças autistas se apresentarem de forma a gerar essas fantasias em torno de si, não significa que são assim, mas apenas uma forma, dentre tantas, de se apresentar no mundo, realidade que pude comprovar ao dedicar meus iniciais seis anos de uma formação *in continuum* a esta clínica.

A relevância de estudarmos uma temática relacionada ao autismo e a inclusão, consiste em que representa hoje um dos assuntos em voga, abarcando diversos campos do saber que se debruçam em busca de sua etiologia, ainda desconhecida, e formas novas de intervenções. Assim, nosso desejo é que este estudo possa contribuir para *(re)flexão* de nossa prática e a ética que se implica na forma como consideramos nossas crianças e pensamos suas capacidades para além de um diagnóstico, *flexibilizando* e abrindo nossas possibilidades.

Sendo este um tema tão hodierno, exige sempre delicadeza ao tratá-lo, pois carrega em suas discussões visões muito controversas. Neste sentido, no primeiro capítulo, buscamos situar nossa posição, do ponto de vista teórico-metodológico, que se dá pela psicanálise a partir da constituição subjetiva no autismo. Além da construção de um breve “estado da arte”, segundo capítulo, no intuito de apresentar algumas discussões atuais oriundas de outras áreas do conhecimento, uma vez que compreendemos que nossa escolha teórica não se implica em um “não-reconhecimento” da incidência de outras ciências, assim respeitamos e reconhecemos a atuação por outras abordagens no campo no autismo.

No âmbito escolar, podemos pensar que as crianças estão mudando e o sistema não consegue acompanhar o ritmo em que isto acontece. O crescente número de diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA, por exemplo, é um fator que circunscreve funções caras à escola. Cabe ressaltar que no campo da educação ainda é utilizada a terminologia anterior, Transtornos Globais do Desenvolvimento, em acordo com a décima versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados com a saúde, o CID-10, contudo, neste trabalho optamos por adotar somente a terminologia atual do TEA, por ser a última validada e a fim de manter a uniformidade do texto. Propomos, assim, no terceiro capítulo, discutir acerca da interlocução psicanálise e a educação estendendo no capítulo seguinte para as possibilidades ao pensarmos na inclusão escolar.

Inicialmente, a pretensão desta pesquisa era de investigar a relação estritamente entre alunos e seus possíveis efeitos subjetivos para uma criança autista, motivo pelo qual os documentos que se encontram como apêndices ao final, foram mantidos conforme o original. No entanto, a observação e posterior compilação dos dados nos revelou rico material, impossível de negligenciar, sobre a atuação da professora, surpreendendo-nos positivamente e levando a consequente ampliação do objeto deste estudo, a partir da inserção deste novo eixo.

Finalmente, apostamos que há implicações significativas derivadas do convívio em grupo entre crianças, pares, promovidas no âmbito escolar, em especial para alunos autistas. Cabendo ao professor suportar o diferente, e mais ainda, operar com ele, reordenando o campo da palavra e da linguagem, a partir de onde esta criança poderá ser relançada nas empresas impossíveis de seu desejo, considerando assim, a escola enquanto lugar potencial, simbólico e real, de efeitos subjetivos a partir das inter-relações que pode propiciar.

## **OBJETIVOS DE PESQUISA**

**Objetivo geral:** Investigar à luz da interlocução psicanálise e educação, as vicissitudes da inclusão de uma criança autista, considerando a subjetividade como efeito do discurso que se pode descrever e analisar a partir da reconstrução de suas recorrências formais.

### **Objetivos específicos:**

- Compreender como a inclusão escolar, a partir da inter-relação das crianças pode provocar efeitos subjetivos para um aluno autista.
- Investigar se o contexto escolar, mediante atuação do professor, pode ser um campo interessante e mobilizador de nova circulação discursiva para um aluno autista.
- Discutir de que forma esses apontamentos podem contribuir para pensarmos a relação autismo, educação inclusiva e psicanálise.

## CAPÍTULO 01 – A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA NO AUTISMO

*O momento em que o desejo se humaniza é também  
aquele em que a criança nasce para a linguagem.*

Lacan, 1953[1998]

Na psicanálise tratamos de forma bem particular a concepção de sujeito que se difere do difundido conceito sobre desenvolvimento, pautado pela maturação e inatismo. Ninguém nasce sujeito, nós nos constituímos sujeitos a partir do Outro. Ao trabalharmos com esta ideia sobre a constituição subjetiva não significa equacionar as operações, pois elas estão interligadas no pressuposto que só pode haver desenvolvimento, se houver sujeito, bem como a psicanálise nos lembra “que os fatos da psicologia humana não se poderiam conceber na ausência da função do sujeito definido como efeito do significante” (LACAN, 1964[1998], p. 202). Trata-se, então, da dialética entre o ser vivo e o sujeito.

Jerusalinsky (2007) nos traz apontamentos elucidativos sobre estas questões, dos quais destacamos que: o desenvolvimento não opera somente por automatismo biológico; os estímulos externos não se configuram como mola propulsora ao desenvolvimento; o corpo não se organiza por suas funções fisiológicas e sim pelas marcas simbólicas que o afetam; e o que marca o desenvolvimento é o desejo do Outro, que opera sobre a criança através de seu discurso. Podemos compreender destas afirmativas que o desenvolvimento de um sujeito só se dá em relação a sua posição estrutural, e é a isto que a psicanálise se detém.

Quando um bebê nasce, se trata justamente de um “serzinho”, uma libra de carne como diria Lacan, ou um “bife” de olhos como descreve Jerusalinsky, e para entrar na condição humana, retirando-se de um registro puramente biológico passando então a um campo de significações, ele necessita de um Outro. Luciano Elia (2010) elucida bem esta questão ao retomar que:

A essa condição Freud deu o nome de desamparo fundamental (*Hilflosigkeit*) do ser humano, que exige a intervenção de um adulto próximo (*Nebenmensch*) que perpetre a *ação específica* necessária à sobrevivência do ser humano desamparado. Lacan propõe a categoria **de Outro (com “o” maiúsculo) para designar não apenas o adulto próximo de que fala Freud mas também a ordem que este adulto encarna para o ser recém-aparecido na cena de um mundo já humano, social e cultural,**<sup>7</sup> que, para simplificar nossa exposição, acompanharemos a sociedade e chamaremos de *bebê*, como fazem as teorias que tratam desse assunto. O Outro não é apenas, portanto, uma pessoa física, um adulto, por exemplo, que, pelas mesmas razões mencionadas antes em relação à nomeação do bebê, chamaremos de *mãe*, porquanto em nossas sociedades seja esta a categoria que designa a função de cuidar dos bebês e

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.



também toda uma ordem simbólica que a mãe introduz no seu ato de cuidar do bebê. (p.39-40)

Além disso, é importante ressaltar que este Outro deve estar revestido de interesse e ter desejo implicado por esse bebê. Precisamos introduzir aqui, outro entendimento próprio da psicanálise, que é a questão da temporalidade. Tudo isso irá acontecer em um tempo cronológico, no entanto, é no tempo da psicanálise, ou seja, no tempo do inconsciente, que surtirão efeitos. É não a posteriori, no só depois, que esse encontro poderá ser revestido de alguma significação pelo sujeito, a fim de que haja reconhecimento de sua constituição desde que o convoquem. Ou seja, preliminarmente há o desejo na linguagem e subsequentemente um desejo que determinará quando um Outro lhe supõe sujeito.

Antes mesmo do bebê nascer (entende-se aqui um ser humano com possibilidade de se tornar sujeito) preexiste a ele um espaço estruturado e constituído, há demandas, desejos e expectativas, além de existir uma cultura, uma sociedade e uma família que o aguardam. Freud em seus estudos, principalmente a partir de seu texto *três ensaios sobre a sexualidade*, de 1905, postula que o que torna a criança sujeito de fato, é que ela deseja e assim o faz porque alguém antes a desejou e a antecipou enquanto sujeito. Mais tarde, em 1914, escreve *sobre o narcisismo: uma introdução*, e nos oferece importante contribuição no campo da subjetividade ao olharmos pelo viés da diferença. Quando diz: “*His Majesty the Baby*”, ou seja, sua majestade o bebê, apontando, então, que a subjetividade seria uma criação, produto de dois adultos, mais especificamente, por suas próprias subjetividades:

Os pais são levados a atribuir à criança todas as perfeições — que um observador neutro nelas não encontraria — e a ocultar e esquecer todos os defeitos, algo que se relaciona, aliás, com a negação da sexualidade infantil. Mas também se verifica a tendência a suspender, face à criança, todas as conquistas culturais que o seu próprio narcisismo foi obrigado a reconhecer, e a nela renovar as exigências de privilégios há muito renunciados. As coisas devem ser melhores para a criança do que foram para seus pais, ela não deve estar sujeita às necessidades que reconhecemos como dominantes na vida. Doença, morte, renúncia à fruição, restrição da própria vontade não devem vigorar para a criança, tanto as leis da natureza como as da sociedade serão revogadas para ela, que novamente será centro e âmbito da Criação. *His Majesty the Baby*, como um dia pensamos de nós mesmos. Ela deve concretizar os sonhos não realizados de seus pais[...] O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetual revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora. (FREUD, 1914 [2010], p. 25-26)

O que resta ao bebê enquanto não encontra seu próprio sentido, é corresponder ao sentido que lhe dão, pois se assim não o fizer, nada sobrar de referência e não conseguirá atribuir significado a si mesmo, já que não é algo que se transmite geneticamente.

Um bebê só pode existir a partir do momento que alguém (normalmente a mãe, ou uma pessoa que exerça esta função) o crie, tornando sua existência possível à medida em que o toma como objeto de seu desejo. De acordo com Lacan (1953[2008]) “(...) o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro. ” (p. 269). Assim, cada parte do corpo vai recebendo inscrições psíquicas, como se a mãe fosse “escrevendo” no corpo do bebê ao cuidar dele, permitindo construir o que depois será sua imagem corporal.

Neste trabalho respaldamo-nos sob a ótica de psicanalistas de inspiração Lacaniana, assim, é a partir da prerrogativa de que o inconsciente é estruturado como linguagem, que podemos pensar em quais tipos de sujeitos é possível conceber tendo a linguagem como causa do sujeito.

[...] a função da linguagem não é informar, mas evocar. O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder. (LACAN, 1953[1998], p.301)

Quando chamamos ao outro pelo nome intimamos a função subjetiva que dele tomará para nos responder, ainda que seja para repudiá-la. O sujeito é, então, causado pelo discurso e existe em consequência dele e da linguagem e “(...) só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se. (KUPFER, 2010). No autismo, há um tropeço na passagem pela linguagem que pode acontecer caso falte para a criança as referências balizadas pelo desejo dos pais.

As bases que sustentam o psiquismo e as relações humanas é a articulação entre os registros: Real – instinto e necessidade; Simbólico – razão, saber, reflexão e significantes; e Imaginário – inconsciente, prazer, afetos, desejo e amor. Os impasses ocorrem na desarticulação destes registros, podendo afetar preponderantemente um ou outro.

[...] no autismo há disjunção entre corpo e linguagem, por não ser possível o enodamento entre o real corporal, o simbólico da língua e o imaginário que possibilita as significações. Portanto, o não encontro com as inscrições do desejo do outro no próprio corpo inviabiliza a encarnação do simbólico e o enlace corpo-linguagem. (BASTOS, 2015, p. 223)

O que também influi na constituição da subjetividade é o prazer, incluídos o prazer de estar com os outros, o prazer em provocar prazer ao outro e o prazer compartilhado, este que falha na instalação do circuito pulsional.

Mas, se quisermos pontuar uma questão inerente a qualquer concepção sobre o autismo, sem dúvida, seriam as dificuldades de se relacionar e a possibilidade de se estabelecer laços com os outros, que advém da construção singular que é transmitida pela linguagem. Deste modo:

O autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção dessas redes de linguagens – fornecedoras do saber sobre o mundo e as pessoas – e na prevalência de automatismos que, disparado de modo puro e espontâneo carecem de qualquer valor relacional e fazem resistência à entrada do outro no mundo da criança, e, conseqüentemente, na entrada dela no mundo familiar e social. (JERUSALINSKY, 2012, p. 60)

Em síntese, o autismo, pautado aqui sob ensinamentos Lacanianos, se dá a partir de um fracasso na instauração de duas operações psíquicas fundamentais: o fracasso da montagem da unificação do corpo próprio devido a não instauração da operação psíquica do estágio do espelho; e a falha da instauração do circuito pulsional.

Em Lacan, podemos pensar a constituição do sujeito basicamente por três vias formuladas acerca disto: primeira teoria seria através do estágio do espelho; a segunda teoria pelo circuito pulsional e a terceira pela alienação/separação.

Contudo, evidentemente não desenvolveremos aqui todos os extensos e complexos conceitos de sua obra que seriam necessários para amplo entendimento destas teorias. Entretanto, realçaremos noções centrais dela que são fundamentais para a compreensão da constituição subjetiva em seu recorte teórico-epistemológico que ajudarão a clarear nossa investigação sobre o outro com autismo.

## **Estádio do Espelho**

Ao nascer o bebê ainda não está constituído enquanto sujeito. A mãe traduz seu choro e desta forma se estabelece uma constituição completamente dependente do Outro. Ele deve entender posteriormente que há um terceiro, Outro, contudo, para tal, primeiro é necessário que ele entenda quem é a si próprio. O estágio do espelho é o operador essencial desta ação e conseqüentemente, do autismo.

A constituição do sujeito em Lacan, principalmente por estarmos tratando aqui do autismo, se faz essencial tratar do Estádio do Espelho, pois este marca o momento em que o outro funciona, literalmente, como um espelho para a criança, que por sua vez, passa a apreciar os inúmeros efeitos que seus movimentos, gestos, enfim, tudo que é capaz de causar no outro, de modo então que passa a se reconhecer nesses efeitos, ou seja, no Outro. Há neste movimento

a função de reconhecimento, premissa para a entrada no mundo, assim, quando a criança contempla sua imagem no espelho, ela então se reconhece.

Lacan (1949) diz que “basta compreender o estádio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (p.97). A função do estádio do espelho é de estabelecer uma relação do organismo com sua realidade e trata-se de uma dialética que projeta decisivamente na formação do indivíduo:

O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante. (LACAN, 1949 [1998], p. 100)

Com isso, postula a passagem do bebê de um estado de ‘ser’ para a subjetividade, situando neste Estádio os prelúdios da emergência do sujeito, uma vez que é ao passar por ele que o bebê poderá, a partir da insuficiência à antecipação, tomar uma imagem psíquica de si a partir da imagem que um outro lhe oferece. É este momento de conclusão do estádio do espelho que inaugura a dialética que desde então relaciona o *eu* a situações socialmente elaboradas.

Estabelece-se uma ambiguidade entre um desconhecer que é fundamental ao conhecer-se, de maneira que a única garantia para o sujeito é de vir a seu encontro a imagem antecipada que ele tem de si mesmo no espelho.

Como quer que seja, o que o sujeito encontra nessa imagem alterada de seu corpo é o paradigma de todas as formas da semelhança que levarão para o mundo dos objetos um toque de hostilidade, projetando nele a transformação da imagem narcísica, que, do efeito jubilatório de seu encontro no espelho, transforma-se, no confronto com o semelhante (...). (LACAN, 1960 [1998], p. 823)

O Outro faz função de espelho para a criança, o que ele diz passa a representar o que a criança é, passa a lhe dar forma. Para que se opere a transmissão linguística, responsável por permitir que a criança possa interpretar e ser interpretada no e pelo mundo que o cerca, é preciso estabelecer um ponto de encontro e identificação da criança e o Outro, é por essa identificação primária que se marca a entrada no Estádio do Espelho.

No autismo falta a marca da incorporação da falta, de acordo com Catão (2015) “a incorporação de um lugar vazio não ocorre. A marca deixada pelo encontro com o significante não se ordena em cadeia. A cicatriz da marca constituinte não tem simbolização. O autista não sabe o que fazer com ela. O sujeito não entra no discurso.” (p.71).

Acontece, assim, o fracasso dessa função primordial de reconhecimento, que acontece no estádio do espelho, por inúmeras possibilidades de causas. De outra forma, criou-se algum obstáculo intransponível entre a criança e o Outro.

### **Circuito Pulsional**

A não instauração por completo do circuito pulsional é outro fator implicado na constituição subjetiva no autismo. Ele é instaurado em três tempos e marca a passagem do corpo ao desejo. O primeiro tempo, o bebê se identifica com o objeto de desejo da mãe. Trata-se de um tempo ativo, caracterizado pela procura da criança por um objeto fora de si, por exemplo, o bebê sacia sua fome, este é seu prazer, com o seio da mãe. No segundo tempo, a criança olha para si, se busca, marcando sua capacidade auto erótica e utiliza seu próprio corpo para tentar dar continuidade ao prazer, então chupa seu dedo ou algum objeto. Por fim, o terceiro tempo caracteriza o fazer-se olhar, em buscar o olhar do Outro na sua dimensão de desejo. É quando a criança vai se dar conta da diferença entre os dois tempos anteriores e vai convocar a mãe para tentar dar continuidade a essa troca prazerosa.

Há neste terceiro tempo, um assujeitamento ao Outro, mas não de forma passiva. “Vemos aí que a passividade do bebê neste terceiro tempo do circuito pulsional é apenas aparente. É muito ativamente que ele vai se fazer comer por este outro sujeito, para o qual ele se faz, ele próprio, objeto” (LAZNIK, 1997, p. 43). E é neste terceiro tempo que acontecem duas operações essenciais que não ocorrem no autismo: a operação da função paterna e o prazer compartilhado.

Sobre a primeira, a função paterna não opera no autismo. Lacan (1958) sobre a metáfora paterna esclarece que se constitui uma simbolização primordial entre a criança e a mãe, onde substitui-se pelo pai enquanto símbolo ou significante neste lugar outrora que era da mãe. O pai, então “para nós, *é*, ele é real. Mas, não nos esqueçamos de que ele só é real para nós na medida em que as instituições lhe conferem, eu nem diria seu papel e sua função de pai – não se trata de uma questão sociológica –, mas seu nome de pai.” (LACAN, 1958 [1999], p.186-187). Dito isso, a posição simbólica do pai, trata-se, portanto, como Nome-do-Pai, estreitamente ligado à enunciação da lei.

A segunda operação, o prazer compartilhado é chave para construção da imagem corporal do sujeito. Ao nascer, o bebê possui duas fontes de fome, a de alimento e a fome de Outro, assim, podemos dizer que o prazer compartilhado é uma construção que nasce a partir

dessa relação de dependência do Outro. Neste sentido, Kupfer (2015) propõe o desdobramento desta noção em 3 (três) níveis:

1. A criança aprende a receber o prazer e o amor que vem do outro (*vínculo passivo*);
2. A criança aprende a dar prazer para o outro (*vínculo mecânico se não há troca*) – O dar deve estar conectado a uma troca real, caso contrário, trata-se de uma ação artificial;
3. A criança aprende a dar para receber prazer (*vínculo amoroso*) – o que normalmente acontece inversamente. A criança recebe o prazer, percebe como aquilo afeta o Outro, então passar a receber prazer para assim despertar o prazer no Outro.

No autismo, há a possibilidade de se situar em qualquer nível, com exceção do terceiro. Isto se reflete numa forma específica de se relacionar, a relação tem uma característica muito precisa. Normalmente volta-se para o desenvolvimento afetivo, mas para além desse, temos o desenvolvimento psíquico que implica nestas trocas de prazer e desprazer. Quando elas se veem perdidas em meio a este trânsito entre dar e sentir prazer vão se organizar como formas de defesas.

Destarte, o autismo implicaria numa recusa por não poder processar o que vem de fora, o excesso vivido como ameaçador, algo semelhante a uma hipersensibilidade a qualquer estímulo desagradáveis exterior, que pode ser constitucional. Ao fechar-se, a criança não faz as trocas necessárias ao aprendizado do vínculo amoroso e do prazer compartilhado.

### **Alienação e Separação**

Retomando alguns pontos já evidenciados, sabemos que Lacan (1953), atribui valor a linguagem enquanto elemento fundamental na constituição do sujeito, sendo esta a grande diferença entre a espécie humana das demais, assim dando prosseguimento de forma mais elaborada (devido seus estudos em Linguística) às ideias postuladas por Freud.

Na psicanálise, a constituição do sujeito se dá mediante seu encontro com o Outro, definido por Lacan (1964) como sendo “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer.” (p. 200). O significante, por sua vez, é aquilo que representa o sujeito para um outro. Elucidados brevemente estes conceitos essenciais para o entendimento seguinte,

inserimos as duas operações constituintes do sujeito no campo do Outro: *alienação* e *separação*, operações que se ordenam de forma circular não-recíproca.

A *alienação* implica em que é necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um outro para poder ganhar existência simbólica, sustentando-se pela forma lógica na reunião. Neste processo, o bebê está preso no discurso materno e no olhar do Outro, este como representante do campo simbólico. Esta primeira operação é estruturante e deixa marcas, é a partir deles que se manifestarão as diversas formações do inconsciente (lapsos, sonhos, chistes e sintomas) que se apresentarão quando adulto. Lacan (1960) dirá que “um sujeito só se impõe nela por haver no mundo significantes que não querem dizer nada e que têm de ser decifrados” (p.854).

A *separação* é o resto da operação anterior e se sustenta pela forma lógica da interseção. De modo a permitir desalienar o sujeito do saber deste Outro a partir da asserção que o sujeito é efeito da fala, consentindo que tenha existência simbólica própria. Isso acontece ao perceber que este Outro não é tão absoluto quanto antes lhe parecia, e que também apresenta um furo, uma falta, a partir de então passará a questionar seu próprio desejo. O sujeito então, encontra a partir do desejo do Outro a sua equivalência como o que é enquanto sujeito do inconsciente.

A ilusão deste Outro como completo vai aos poucos sendo quebrada pelas alternâncias em presenças e ausências que este se faz, mostrando-se faltante. É quando acontece o Fort! Da! – Lembremos que Freud ao observar seu neto jogar um carretel amarrado com uma corda e assim fazê-lo desaparecer e em seguida, puxando-o de volta para que reaparecesse. Posteriormente o mesmo jogo se repete, dessa vez com a imagem de seu corpo no espelho, sobre a tentativa de elaboração da ausência da mãe (relacionando essa ação à primeira construção psíquica dos bebês). A partir daí a criança simboliza ao adentrar o mundo das representações. Ela entra no jogo da linguagem justamente porque ao Outro falta. Assim, pela palavra cria-se o mundo das coisas, como ressalta Lacan (1953) “(...) só toma corpo por ser vestígio de um nada, e cujo suporte desde então não pode alterar-se, o conceito, resguardando a permanência do que é passageiro, gera a coisa.” (p.277)

Consoante Kupfer (2010), o “sujeito é o efeito do batimento, da báscula permanente entre a alienação e a separação do Outro.” (p. 266). Estas duas operações nos colocam em questões sobre o advento do sujeito do inconsciente. É através da forma que a criança encontrará para responder à questão “o que quer ele de mim?”, interrogando o saber do Outro, ou de outro modo, a forma como ela entrará na linguagem, que culminará numa posição situada em relação ao Outro. No caso do autismo:

Podemos supor que a criança entra na alienação significativa para, a seguir, destacar-se, sem entretanto, efetuar uma interpenetração entre os campos do

ser e do Outro. Ela é, sem interpolação, ou puro ser vivo, organismo, ou pura máquina significante. Suas aquisições são reflexas, na medida em que, na maquinação significante em que se faz ventríloca, nada diz respeito ao funcionamento do corpo tomado pelo significante e, em suas funções orgânicas, nada diz respeito ao funcionamento significante. Há um funcionamento paralelo e exclusivo do ser e do significante, demonstrado por uma exclusão ativa. (VORCARO, 1999, p. 34-35)

No autismo a lógica da separação não incide e é através desta segunda operação que se fecha a causação do sujeito. O maior desafio é de chegar até este lugar para então poder abandoná-lo, tornando desejo próprio e culminando em um novo nascimento: **o subjetivo**.

### **Estruturas não-decidas na infância**

Na psicanálise trabalha-se com a ideia de estruturação não-decida no tempo da infância (BERNARDINO, 2006; CATÃO, 2015; JERUSALINSKY, 2015; KUPFER, 2010), de forma que na infância o sujeito está sendo “constituído”, o que torna improvável qualquer assertiva de estruturação como definitiva ou até mesmo irreversível. O termo de estruturas não-decidas na infância, sugere que a infância reconhece a possibilidade de estados provisórios, pois trata-se de um momento de inscrição. Por fim, a nomenclatura “não-decida”, além de pressupor maior chance na constituição das crianças, denota sua posição na linguagem, que enquanto sujeito em constituição, concomitante à sua realidade de indivíduo em desenvolvimento.

A estrutura psíquica necessita de um transcurso de tempo para que o contexto simbólico de seu entorno possa produzir efeitos de inscrição, cedendo lugar a suas primeiras respostas enquanto sujeito. Este tempo trata-se de infância e implica justamente fazer a constante possibilidade de reordenamentos estruturantes, trazendo problemáticas específicas para o estabelecimento de estruturas e/ou diagnósticos. Havendo, então, a impossibilidade de qualquer conclusão durante este período, uma vez que se reconhece a possibilidade de estados provisórios e o uso de tal termo se referiria a uma escansão desse momento de inscrição.

Como dito, a estruturação psíquica do sujeito depende da simbolização que nele foi operada pelo Outro e seu desejo pela criança, esta é buscada para suportar em seu próprio corpo as marcas do desejo dos pais para que eles próprios se sustentem enquanto sujeito:

Quando algo no corpo da criança oferece uma imagem que impede ou dificulta tal traçado (que representa, no futuro da criança, como “destino”), os pais, frente à impossibilidade de sustentar a cadeia significante na qual se simboliza



sua relação com essa criança, enfrentam-se com a emergência de um real: o do corpo mutilado do filho que, imaginariamente, cai sobre o corpo deles mesmos. (JERUSALINSKY, 2007, p.37)

Há um consenso nesta linha psicanalítica de que é possível uma modificação no rumo da estruturação através de uma intervenção precoce, esta, entendida como uma intervenção a tempo de se “prevenir” a instalação de defesas maciças de proteção do psiquismo em risco, as quais podem se fixar de forma patológica quando as condições relacionais, interpósíquicas e intrapsíquicas da criança se deparam com o mesmo nível de dificuldades por muito tempo. (BERNARDINO, MARIOTTO & KUPFER, 2012).

Ao considerarmos esta correlação entre temporalidade lógica e cronológica, há uma particularidade no fechamento da estrutura na infância por se tratar de um sujeito em constituição. A estrutura seria entendida como o resultado de um processo de construção composto por diversas ações psíquicas, não sendo definida em um único momento de inscrição.

Exatamente por esta lógica da complexidade da constituição subjetiva, podemos afirmar que o tempo conta. Ele é essencial para pontuar o início de uma intervenção. É necessário intervir a tempo quando algo não vai bem, de maneira que não precisamos esperar a plena constituição de um quadro patológico, como no caso do autismo, para agir. Trata-se, fundamentalmente, de uma diferença entre o “*ser*” e “*estar*”.

## CAPÍTULO 02 – O FASCÍNIO DO AUTISMO: *BREVE ESTADO DA ARTE*

*Há algo no autismo que não cessa de não se inscrever.  
É por isso que continuamos a escrever sobre ele.*

Catão, 2015

A origem etimológica da palavra autismo é derivada do prefixo grego ‘autos’, que significa ‘o si mesmo’, este, enquanto somado ao sufixo ‘ismos’, indica ação ou estado. Ainda, segundo o dicionário de psicanálise Roudinesco & Plon (1998), o termo designa o ensimesmamento psicótico do sujeito em seu mundo interno e a ausência de qualquer contato com o exterior, podendo chegar, inclusive, ao mutismo.

O termo foi pioneiramente cunhado por Bleuler<sup>8</sup> em 1911, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto:

Os esquizofrênicos mais graves, que deixam de ter qualquer contato com o mundo, vivem num mundo muito pessoal. “*Fecharam-se em sua concha*, com seus desejos e anseios (que consideram preenchidos) ou ocupam-se das provações e tribulações decorrentes de sua mania de perseguição; na medida do possível cortaram qualquer contato com o mundo externo. Denominamos autismo ao afastamento da realidade aliado ao *predomínio relativo ou absoluto de uma vida interior*. (BLEULER apud CAVALCANTI & ROCHA, 2007)

A definição do termo pode ser compreendida também em meio a conhecida discussão entre Freud e Carl Jung<sup>9</sup> acerca da sexualidade enquanto traço primordial na constituição do psiquismo e suas ideias sobre pulsão sexual e auto-erotismo (comportamento sexual infantil, em que o sujeito não precisa recorrer a nenhum objeto externo, de modo a encontrar prazer unicamente com seu corpo). Bleuler, comungando do pensamento de Jung, considerava a palavra sexual por demais e por este motivo realizou uma contração da palavra auto com erotismo, subtraindo o “*eros*” (auto-**erotismo**), adotando assim a palavra autismo.

Mas somente trinta anos depois o autismo torna-se um quadro nosográfico, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner ao retomar o termo criado por Bleuler, propõe no campo da psiquiatria infantil uma nova síndrome devido sua observação clínica de algumas crianças que não se enquadravam nas classificações disponíveis na época (demência precoce, esquizofrenia

---

<sup>8</sup> Eugen Bleuler (1857-1939), psiquiatra suíço, grande pioneiro da nova psiquiatria do século XX. Contemporâneo de Freud. Decidiu tratar dos alienados vindos do campo, escutando sua linguagem e não mais os considerando como objetos de estudo em laboratório. Se empenhou nos estudos de psiquiatria em Berna, depois em Paris, onde foi discípulo de Charcot. (ROUDINESCO, 1944 [1998])

<sup>9</sup> Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra suíço e fundador da psicologia analítica. Estudou medicina em Basileia. Em 1900, tornou-se assistente de Bleuler na clínica do Hospital Burghölzli. Foi também discípulo de Freud por muito tempo, até a ruptura da parceria por conta de pensamento divergentes sobre a teoria. (ROUDINESCO, 1944 [1998])

infantil e a oligofrenia), tais crianças, segundo o psiquiatra, eram inteligentes, no entanto não conseguiam estabelecer contato afetivo e sua linguagem, quando existente, era ecológica e não utilizada de fato para comunicação. Desta forma, inicialmente nomeou este novo quadro de “distúrbio do contato afetivo”, posteriormente o postulando de “autismo”.

Quando Kanner propõe o autismo, nega a linguagem a este quadro, no entanto, anos depois, em 1946, retoma esta questão e passa a afirmar que há uma linguagem metafórica, em que o sentido das palavras só poderia ser recuperado, traduzido, tendo acesso à situação em que foi originalmente empregada, sendo que em geral, tratavam-se de situações afetivas vivenciadas por essas crianças.

Outro ponto a destacar ao tratarmos da origem do autismo em Kanner surge de uma grande polêmica estendida até os dias atuais do senso comum contra a psicanálise nesta clínica, trata-se dos “pais intelectuais” e “mãe geladeiras”, expressões que surgiram neste período pela atribuição de que os pais das crianças autistas apresentavam dificuldade em seus cuidados o que contribuiria para a formação dos sintomas apresentados. Tratavam-se de pais que investiam mais na observação do que no contato com seus filhos. No entanto, mesmo esta ideia sendo refutada e reelaborada no campo da psicanálise, ainda é difundida como entrave ao tratamento com este enfoque.

A lista de estudiosos de inúmeras áreas divergentes é vasta, de todo modo, as metáforas que rodeiam o imaginário social a respeito do autismo são intimidadoras, dentre elas: “crianças que não olham nos olhos”, “fortalezas vazias”, “carapaças”, “crianças que vivem em outro mundo”, enfim, metáforas que direcionam as descrições para um ser desprovido de subjetividade. Toda esta apresentação que circula em torno destes sujeitos causa misto de fascínio, frustração e curiosidade, considerando que cada vez mais estudos, notícias e suposições circulam, despertando o interesse de diversas áreas do conhecimento, já que deixou de ser matéria circunscrita dos psicólogos, psicanalistas, psiquiatras e educadores, hoje encontramos áreas como a nutrição, medicina e sociologia debruçadas sobre o tema.

A seguir, nossa intenção é de oferecer um breve panorama sobre o autismo, com caráter bibliográfico, mapeando e discutindo algumas produções em diferentes campos do conhecimento, destacando aspectos e dimensões que vêm sendo apresentadas e debatidas. Além de percorrer sucintamente acerca da compreensão contemporânea da psicanálise, considerando nossa posição teórica e ética implicada neste trabalho.

## A compreensão psiquiátrica sobre o autismo

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM, da *American Psychiatric Association* é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada a fim de embasar diagnósticos que há 60 anos vem ganhando novas edições, sendo a última, 5ª edição, lançada em 2014. Sua classificação está articulada com a *Classificação internacional de doenças – CID*, da Organização Mundial da Saúde, que é o sistema oficial utilizado nos Estados Unidos.

Sua nova estrutura visa à organização de transtornos previstas para a nova publicação do CID<sup>10</sup> (atualmente encontra-se em sua décima edição), e dentre a série de mudanças atribuídas, houve a fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, todos agora dentro de um mesmo: o Transtorno do Espectro Autista – TEA:

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (DSM – V, 2014, Prefácio)

Se comparado ao DSM-IV, encontrávamos a categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, onde englobavam-se: transtorno autista; transtorno de Rett; transtorno desintegrativo da infância; síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação – neste último inseria-se o autismo atípico em virtude da idade tardia em que surgiam os sintomas. Ademais, na quinta edição, o TEA passou a abranger o Transtorno do autismo clássico; a Síndrome de Asperger, e os Transtornos invasivos do desenvolvimento. A exclusão da Síndrome de Rett causou inquietação por se considerar uma síndrome já definida, enquanto a Síndrome de Asperger permanece no quadro, por também ser considerada uma síndrome<sup>11</sup>. Segundo Whitman (2015) a argumentação para enquadrar o autismo enquanto espectro ou representante de um transtorno de espectro fundamenta-se na similaridade da sintomatologia de indivíduos no espectro.

---

<sup>10</sup> Em consonância ao prefácio do DSM – V (2014), estimava-se o lançamento do CID-11 para 2015. No entanto, veicula-se atualmente a previsão somente para o ano de 2018.

<sup>11</sup> Transtorno é usualmente utilizado para descrever qualquer anormalidade, sofrimento ou comprometimento de ordem psicológica. Síndrome, por sua vez, representa um conjunto de sintomas que se apresentam numa doença e que a caracterizam, trata-se ainda dos casos de quadros ainda não bem esclarecidos com todos os seus sintomas.

O Transtorno do Espectro Autista, segundo o DSM – V (2014) caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Assim, no diagnóstico, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual e/ou comprometimento da linguagem concomitantes; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas. Essencialmente trabalha-se por duas vias para obter informações a fim de culminar em diagnóstico, a observação direta e entrevistas junto aos responsáveis e profissionais que lidam com a criança.

Há uma gama de instrumentos nas mais diversas áreas que são utilizados a fim de verificar a análise, que se concentra no comportamento da criança, assim, é necessário que haja a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. São 5 (cinco) os critérios diagnósticos listados no Manual, a saber:

- A. Défis persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, atualmente ou por história prévia.
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
- E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Os critérios A e B são características consideradas essenciais do TEA que limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D), devem ser especificados em nível de gravidade atual, devendo obedecer a tabela abaixo:

*Figura 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista*

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM V (2014).

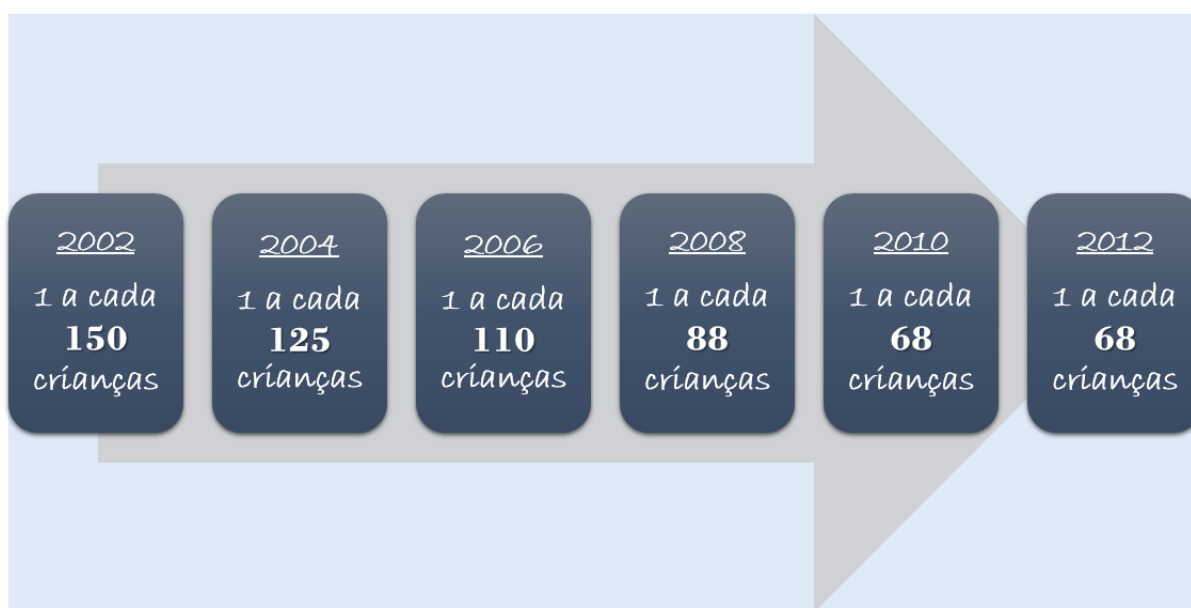
Referente a prevalência, segundo o DSM – V, as frequências relatadas do TEA, alcançam 1% da população dos Estados Unidos e outros países, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Ainda, o diagnóstico ocorre 4 (quatro) vezes mais frequente no sexo masculino. Como não foi provada nenhuma relação da incidência por regiões demográficas, a Organização Mundial da Saúde considera os números estatísticos oriundos dos Estados Unidos como aplicáveis em escala mundial.

## Autismo na contemporaneidade: múltiplas abordagens

Já se passaram mais de sete décadas desde que Kanner postulou sobre o autismo e ao longo dos anos, o diagnóstico com diferentes nomenclaturas, chegando até a mais atual do Transtorno do Espectro Autista – TEA, configura ainda um tema cada vez mais em voga e ainda envolto por mistérios, alarmando pelo número de diagnósticos que vem aumentando.

Estimativas acerca da incidência de autismo apresentam grande variação. Contudo, atualmente é sensivelmente perceptível o aumento da ocorrência deste diagnóstico. Segundo dados apresentados pelos centros americanos de controle e prevenção de doenças - CDCs, as incidências do transtorno vêm apresentando estarrecedora crescente, conforme demonstra o quadro abaixo:

*Figura 2 - Incidência do Transtorno do Espectro Autista (TEA)*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pelo Centers for Disease Control and Prevention – CDCs. Acesso em: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/>.

Analisando o quadro, notamos aumento de cerca de 30% entre os anos de 2010, 2012 se comparados ao de 2008. Na década de 90 a incidência era de 4 (quatro) em 16 mil crianças com diagnóstico de autismo, olhando para o cenário atual, de acordo com os CDCs, estamos frente à possível incidência alarmante de 1 (uma) a cada 68 criança autista.

Numa reportagem do jornal Correio Braziliense<sup>12</sup>, lançada no final de dezembro de 2016, encontramos afirmações de um psiquiatra, professor da faculdade de medicina em Havard

<sup>12</sup> Edição 18 de dezembro de 2016.

que diz: “(...) hoje acredita-se que existam 52 milhões pessoas com autismo em todo mundo. Um número que deve ser muito maior, pois países e regiões extremamente populosos, como a Índia e a África subsaariana, não têm estudos epidemiológicos sobre o transtorno.”.

O fato é que com tal aumento, cresceu também o interesse, intervenções e suposições de diversas áreas que até então não dispensavam esforços expressivos no estudo sobre o autismo, como por exemplo, a Nutrição.

A Literatura científica tem mostrado, com relação à alimentação, os três aspectos mais marcantes que são: seletividade, recusa e indisciplina. Alguns pais oferecem para suas crianças uma dieta sem glúten e caseína, entretanto alguns pesquisadores aconselham o suplemento da dieta com vitamina B6 e magnésio. Alguns autores afirmam que o glúten e a caseína causam sensação de prazer, por sua vez causam hiperatividade, falta de concentração, irritabilidade, dificuldade na interação da comunicação e sociabilidade. (CARVALHO *et. al*, 2012)

Acredita-se, ainda, que há uma série de desordens gastrointestinais relacionadas à síndrome, como a diminuição da produção de enzimas digestivas, inflamações da parede intestinal e a permeabilidade intestinal alterada, considerando que todos estes fatores agravam os sintomas.

De acordo com Silva (2011), no início da década de 80 alguns estudos relataram elevadas concentrações de aminoácidos e peptídeos de origem alimentar no sangue, no fluído cefalorraquidiano e na urina de autistas, o que levou a hipótese da possibilidade de relacionar o autismo com distúrbios do metabolismo proteico. Além de estudos que sugerem a possibilidade do glúten, assim como outros componentes nutricionais, terem implicações fisiológicas no autismo. Contudo não há evidências suficientes para comprovar que uma intervenção alimentar pode contribuir no quadro.

No campo da sociologia, em 2013 houve grande polêmica quando o sociólogo turco Fehmi Kaya, então diretor da Associação de Saúde e Educação de Crianças Autistas na cidade de Adana, Turquia, afirmou em entrevista ao jornal ‘Hürriyet Daily News’<sup>13</sup>, jornal diário mais antigo do país, que o “*ateísmo é uma forma de autismo*”<sup>14</sup>. Segundo o sociólogo, seria necessário criar nas crianças autistas uma consciência religiosa com a ajuda da terapia, pois segundo ele “as crianças autistas não acreditam em Deus porque seu cérebro não é capaz de ter fé. Não sabem como acreditar”.

---

<sup>13</sup> Fonte: <http://www.hurriyetdailynews.com/>.

<sup>14</sup> Fonte: <http://noticias.gospelmais.com.br/sociologo-turco-afirma-ateismo-forma-autismo-53656.html>.



Algumas teorias salientam fatores ambientais e bioquímicos como causa primordial do autismo, por exemplo, a exposição pré-natal a alguns tipos de drogas, inseticidas e pesticidas, infecções virais e poluição atmosférica.

Nas Teorias genéticas, campo que vêm apostando nos estudos sobre o TEA, as principais evidências implicam em regiões cromossômicas e genes específicos nos transtornos do espectro do autismo. De acordo com o trabalho realizado por Gupta & State (2006) calculou-se que em aproximadamente 90% a herdabilidade do autismo, proporção de variância fenotípica atribuída a causas genéticas, o que atribui uma relevância aos genes na etiologia do transtorno. Uma proporção absurdamente alta, no entanto, ressalta-se a impossibilidade de se atribuir a um só gene no quadro ou de qualquer confirmação sendo necessário mais estudos.

Há cerca de dois anos, o popular jornal O Globo, publicou uma matéria sob o título: “Autismo é quase inteiramente ‘causado pela genética’, aponta estudo”<sup>15</sup>, a matéria relata uma pesquisa realizada pelo Conselho de Pesquisa Médica do Reino Unido com 516 gêmeos em que os resultados apontaram que a constituição biológica seria responsável por 74 a 98% dos casos de autismo, sem, no entanto, serem excluídos por completo a influência de fatores ambientais. Em outra publicação mais recente, outubro de 2016<sup>16</sup>, no jornal Correio Braziliense, a matéria estampa estudo norte-americano realizado com 903 pacientes indica que “mutação em material genético herdado da mãe pode estar associada ao comprometimento social e cognitivo em crianças com o transtorno”, acrescenta ainda, a fala de um geneticista que aponta a possibilidade de se pensar em medicamentos capazes de sanar os efeitos causados pelas “mutações em autistas”. Outra hipótese difundida, ainda neste campo, trata-se do Cromossomo X-frágil, de modo que se estima que 30% dos indivíduos com X-frágil apresentam TEA. Segundo Coutinho e Bosso (2015):

A síndrome do Cromossomo X- Frágil resulta de mutações no gene Fragile Mental Retardation 1 (FMR-1), o qual deixa de expressar uma proteína essencial para as funções cerebrais normais. Essa Síndrome é a forma mais comum de atraso mental hereditário, afeta cerca de 1 em cada 1000 indivíduos da população e possui uma incidência entre os casos de autismo variando de 0 a 20%.

Deste modo, associa-se a Síndrome do Cromossomo X-frágil ao comportamento autístico, que culmina no impedimento da formação de dada proteína primordial para a manutenção do sistema nervoso.

---

<sup>15</sup> Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/autismo-quase-inteiramente-causado-pela-genetica-aponta-estudo-15507305>.

<sup>16</sup> Edição 29 de outubro de 2016.

Poderíamos seguir muito mais além ao falar de múltiplas abordagens impelidas a pesquisar acerca do autismo, seja buscando sua etiologia ou propondo novas intervenções. No entanto, acreditamos que a teorização dos campos aqui brevemente relatados são suficientes para ilustrar como o “sujeito” é compreendido nestas teorias. Todas os artigos usados em nossos exemplos, trazem no corpo de seus trabalhos informação semelhantes, como: “não há evidências que validem...”; “investigações adicionais são necessárias...”; “trata-se de pesquisa inicial”. Ou seja, são especulações que visam o organismo, o transtorno em si, não levando de forma alguma (ou muito pouco) o sujeito em consideração. O que nos leva a próxima discussão sobre o grande número de diagnósticos de autismo e em que isto implica.

### **A (falsa?) epidemia: crítica ao hiperdiagnóstico do autismo a partir da compreensão psicanalítica**

É cada vez mais comum escutarmos sobre e conhecermos alguém ou casos próximos de pessoas com o diagnóstico do TEA. De fato, houve um aumento no número de autistas, entretanto, os números exorbitantes da incidência deste quadro realmente assustam e nos fazem questionar acerca desta possível epidemia.

Por que esse aumento brutal? Podemos atribuir este fenômeno no mínimo a 3 (três) vias diferentes: pela modificação dos critérios diagnósticos – devido a extensão do espectro para incluir quadros que anteriormente não eram considerados como autismo; a um número maior de diagnósticos corretos e/ou a um aumento real desta condição. Qualquer que seja o caminho considerado, nos leva a uma realidade de hiperdiagnose e o efeito é uma epidemia irreal destes casos e conseqüentemente, o crescimento da medicalização de crianças cada vez mais prematuramente.

Evidentemente, como já abordamos, as características apresentadas no campo da psiquiatria para diagnóstico do autismo pontuam os comportamentos em questão, no entanto, não são o bastante para uma definição do quadro e muito menos para compreender o que acontece com uma criança autista. Conforme Laurent (2014) discute, essas patologias da quantificação estatística integram um processo que busca preencher as inúmeras incertezas científicas em todos os campos do saber, o autor ressalta ainda o desafio que a especificidade do autismo abre para um campo propício à concentração de todas essas patologias da contabilidade. De forma que assistimos, ao mesmo tempo, a fenômenos “epidêmicos” difíceis

de controlar e uma busca de provas e de causas heterogêneas conforme as diferentes áreas do conhecimento humano.

Justamente neste ponto, reside uma das fragilidades da classificação, que é o de não se levar em conta as manifestações subjetivas de cada sujeito. Uma criança que apresenta comportamento repetitivo, por exemplo, pode (atrevo-me a dizer que deve) apresentar peculiaridades de sua singularidade neste comportamento que, certamente, divergem de outra criança com o mesmo comportamento, ressaltando que no âmbito desta singularidade há algo essencial para se pensar esse sujeito. Por isso a importância que para além de se refletir novas maneiras de abordar o problema, se pense numa abordagem que:

(...) não se restrinja, em nome da eficácia, à eliminação do sintoma através da medicalização, considerará a implicação subjetiva da criança com relação ao problema que ela traz e o envolvimento do Outro (família, escola, sociedade) que lhe concerne. Ao privilegiar o saber que cada criança pode produzir sobre o sintoma que lhe afeta, deparemos-nos com uma diversidade de situações que vão muito além do que pode ser diagnosticado apenas com uma sigla, o que, por sua vez, pode dar lugar a soluções inéditas. (CIRINO, 2015, p.38)

Pensamos assim que a psicanálise se diferencia por seu compromisso ético ao considerar o sujeito em toda sua singularidade, não o restringindo a um sistema de classificação diagnóstica, de modo que ao enquadrarmos uma criança em determinado quadro diagnóstico, estamos oferecendo um nome, além de lhe outorgar um lugar, definindo não só o que ela é, mas também delimitando o que será.

Avançando esta discussão, é possível pensarmos que tal diagnóstico, autenticado por um saber científico, pode funcionar (e sabemos que frequentemente acontece) como álibi de não responsabilização da implicação subjetiva. Nesse sentido Legnani & Almeida (2009) pontuam:

As terminologias nosográficas diagnósticas, diferentes a cada época, resultam de nomeações científicas atribuídas às muitas possibilidades de expressão da angústia e do mal-estar na cultura, inerentes à condição humana. Tais formulações, no entanto, tendem a eliminar a subjetividade do sujeito e afetam as problemáticas psíquicas, pois o lugar social a elas atribuído acaba recriando ou renomeando as configurações subjetivas, em razão dos novos significantes que surgem no campo discursivo, sobretudo das ciências médicas.

Neste sentido, esta classificação exerce função de desautorização dos responsáveis, e primordialmente aos educadores, que se vêm desimplicados frente a um diagnóstico, limitando sua prática a partir do momento que passa então a não acreditar na criança e em seu próprio trabalho e desistem de ensinar, enquanto o aluno, por outro lado, não se vê em outra posição, senão a de aceitar e ocupar este lugar a ele oferecido.

Tudo isso desemboca, por fim, num outro ponto que é o do tratamento. Com a elevação no número dos quadros e consequente aumento nas informações que circulam a respeito, há uma busca por intervenções “eficazes” e “validadas” – sabemos que a psicanálise não cabe num sistema dogmático e impositivo – mas, na conjectura atual da nossa sociedade, que discursa sobre a liberdade de escolha, ironicamente são impostas as (in)verdades científicas veiculadas pelas mídias e o palco é tomado por apelo às intervenções, com destaque às terapias cognitivistas-comportamentais – TCC.

Em 2012 o Brasil foi cenário do que igualmente a França passou e vem se movimentando contra, trata-se da tentativa de se impor, em caráter único e imprescindível, atendimentos de orientação TCC, onde, objetivando a melhoria da socialização, desenvolvimento e autonomia, exige-se a execução de atividades da vida diária, tais como: higiene, alimentação, exercícios e lazer, de maneira a aumentar a interação social, comunicação e melhorias no comportamento.

Começa-se, portanto, decretando que somente o aspecto comportamental é objetivável e observável. Afirma-se, em seguida, que apenas a supressão do comportamento tipo por inapropriado, obtida por um método que visa especificamente a modificação comportamental, é, também, objetivável e mensurável. Conclui-se daí, necessariamente, que somente um método dedicado a erradicar (por punições e recompensas) cada aspecto comportamental considerado desviante permite fazer aparecerem resultados objetiváveis e mensuráveis, com a certeza de uma relação estrita de causa e efeito. (LAURENT, 2014, p. 135)

Este movimento demandaria análise muito mais completa e complexa, no entanto, para nossos fins de discussões acerca do diagnóstico e o que isto implica na compreensão psicanalítica, convém destacar que se trata de uma tentativa, a todo custo, de “normatização” do sujeito a partir de padrões comportamentais, o que representa uma opção, todavia, esvaziada de significação. O caminho pela psicanálise se dá por outra via: se por um lado o discurso médico vai objetivar o sujeito, a psicanálise em seu discurso visa subjetivar o objeto (VOLTOLINI, 2015). Partimos da intenção de uma possível estruturação subjetiva que possibilitará ao sujeito entrar na relação com o social e as pessoas, além de criar significações.

Suportamos os buracos de nossas intervenções e principalmente, apostamos no sujeito e nesta intencionalidade teórica epistemológica metodológica inscreve-se esse trabalho acadêmico orientado pelos saberes já construídos na abordagem psicanalítica, de Freud à Lacan, que de alguma forma ainda sustenta o “fascínio do autismo”.

### CAPÍTULO 03 – EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: (ENTRE) POSSIBILIDADES

*Cabe a psicanálise propor à educação uma política que consiste numa simples advertência: a educação se funda sobre o ensino, no sentido da capacidade de se deixar ensinar por aqueles mesmos a quem ensinamos.*

Abelhauser, 2016

As premissas para se pensar sobre a interlocução Educação e Psicanálise teve seu início com Freud, ainda que o mesmo não tenha aprofundado no assunto, foram vários os textos em que a educação configurou tema em suas reflexões sempre na intenção de deslocar a pretensão de um ideal educativo por uma altercação acerca das (im)possibilidades da educação como instrumento de mudanças.

Ao tratar do interesse da psicanálise pela pedagogia, Freud (1913) ressalta a premissa de que: “pode ser educador somente quem é capaz de desenvolver empatia pela alma infantil, e nós, adultos, não compreendemos as crianças, pois não mais compreendemos nossa própria infância.” (p.361). Com isto, ele lança uma saída possível que seria contornar esse desencontro e ignorância sobre a criança, se trata então, não de saber sobre ela, mas de estar com ela.

Em outra formulação, Freud (1927) traz o conceito de *educação para realidade* que exprime sentido de confronto com a verdade em oposição à educação proposta pela educação religiosa à época. Implica em educar para o desejo a fim de promover reconhecimento sob a realidade impossível do mesmo. Contudo, ela se sustenta no desejo do adulto, concerne em uma educação que “está em função da possibilidade de o adulto vir a sustentar uma interrogação em tomo dos motivos que o animam junto à criança, impossíveis de serem reintegrados em todo sistema pedagógico.” (LAJONQUIÈRE, 2000, p.20)

Assim, desde que estes laços tiveram início, são muitos os autores que se debruçam sobre os estudos das possíveis articulações entre psicanálise e educação, dentre os quais podemos citar Almeida (1999), Kupfer (2000;2007;), Lajonquière (2010), Millot (1987), Mrech (2005), Speller (2004), Voltolini (2004; 2011; 2014). A aposta nesta aliança pode ser julgada insólita se considerarmos que se trata de dois, dos três ofícios apontados por Freud como da ordem do impossível, no entanto, basta levarmos em consideração os apontamentos que estes autores trazem para entender a pertinência desses esforços e o valor que esta interlocução pode atribuir ao campo educativo.

## O impossível do educar

Freud (1937), em seu texto *Análise Terminável e Interminável*, fala dos três ofícios impossíveis, a saber: governar, educar e analisar. No entanto, às voltas com a multiplicidade de interpretações que já surgiram em torno desta afirmação, é importante ressaltar que quando falamos deste impossível, não devemos traduzir enquanto ofícios impraticáveis ou no âmbito da impotência. Este impossível nos diz do mal-estar que acompanha estes ofícios, do vazio que advém deles e, o mais importante, das construções que se permite em volta deste vazio. “A Psicanálise não faz o percurso da impotência para a potência, mas sim da impotência ao impossível” (FORBES, 2005, p. 161).

A posteriori, Lacan retoma estes ofícios e a partir deles formula acerca dos quatro discursos de sua teoria: do mestre, o universitário, da histórica e do analista – subsequentemente acrescentando o discurso do capitalista. Cada um deles configura-se como tentativa de dar conta do impossível, ou de outro modo, fazer barreira ao gozo, contudo, neste momento não serão aprofundados.

Lacan (1970) ao discutir os três ofícios marcados por Freud como da ordem do impossível, considera que eles pertencem a ordem do real nu e cru – há algo não da ordem do saber, mas sim do ser. Educar não significa ser professor, por exemplo. Em relação ao poder dos impossíveis, acrescenta: “quanto mais a procura de vocês envereda pelo lado da verdade, mais vão sustentar o poder dos impossível(...)” (p.198). Trata-se de entender esse impossível não enquanto instância inacessível, mas estruturante, ao invés de buscar preenchê-lo e assim se deparar com a impotência. Ainda, configura-se numa relação direta com a posição que o sujeito adota no confronto frente a esta ordem, ou seja: implica em uma ética. Sobre esta dimensão:

Ser educador, com relação ao impossível de sua finalidade e da ética que isto convoca, consiste evidentemente em acompanhar o sujeito na abertura que nele se produz do desejo de saber e a acompanhá-lo investindo aí seu próprio desejo, mas dando, uma vez mais, esse “passo ao lado” decisivo, permitindo, assim, de não se identificar a esse desejo, àquilo que o suscita (...). (ABELHAUSER, 2016, p. 17)

De todo modo, os três ofícios são diretamente ligados a fala, e no caso da educação, a palavra constitui na ferramenta por excelência e que faz marcas, de forma que não podemos controlar seus efeitos. Assim, a ordem do impossível de educar refere-se ao próprio inconsciente e sua impossibilidade de controle sobre o que digo ao outro e a respeito de mim.

Lajonquière (2010) nos lembra que se trata, então, de endereçar a palavra para a criança e não somente falar com ela. Sendo a palavra o que concede estatuto e humaniza o homem, ela:

(...) não tende, como no esquema da comunicação simples, na direção de um outro, na direção de um semelhante que compreende o que a palavra diz. Mas tende, ao contrário, na direção de um Outro, colocado assimetricamente em relação ao sujeito, que não somente compreende, mas sobretudo autentica o que é dito, que autoriza o sujeito na sua palavra, que lhe reenvia sua palavra como autenticamente plena de sua própria subjetividade. A palavra então, endereçando-se ao Outro, não é tanto comunicação, mas demanda que o sujeito faz ao Outro para ser reconhecido. (DI CIACCIA, 1997, p.20,21)

Para além, o autor lança o desafio de sermos pedagogos, sem que sejamos pedagógicos. O que implica assumir tal posição? A resposta é que frente ao desafio pedagógico estamos frente também à face do desejo em questão e não restringidos a uma técnica ou método.

Destarte, quando falamos do educar como da ordem do impossível não estamos afirmando que ensinar, educar, o sejam no literal da palavra. Implica, por outro lado, que nunca se ensina, nem se educa da mesma maneira, uma vez que a transmissão sempre se modificará conforme o contexto e cada sujeito, consubstanciado ao fator de que o educador, por mais planejado e consciente que seja, não é capaz de controlar o impacto que exerce sobre a criança. Por conseguinte, outra forma de se ensinar surge, já que este ofício nunca chega ao fim, ele é um processo sempre de vir a ser e por isso se diz sobre a dimensão de sua ordem.

De antemão, para continuar as reflexões, é necessário percorrer o caminho do que seria o próprio ato de educar. O desejo representa o norteador principal do ato de educar, sem o qual a educação fica condicionada a acontecer ou não, estamos falando daquilo que escapa à observação e que, no entanto, motiva o ato do professor. Fica implícito uma pergunta: o que quer de mim esse que aí me fala? Esta pergunta indica o desejo em causa no ato educativo, apreende-se, então, que tudo aquilo que uma criança aprende é função do desejo. Lajonquière (2010) afirma: “Educar é colocar em circulação marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (p.149).

A aprendizagem está diretamente ligada à relação do aluno com seu professor, a qual Freud descreve:

Nós os cortejávamos ou nos distanciávamos deles, neles imaginávamos simpatias ou antipatias provavelmente inexistentes, estudávamos seus caracteres e com base neles formávamos ou deformávamos os nossos. Eles suscitavam nossas mais intensas revoltas e nos compeliavam à mais completa submissão. Nós espreitávamos suas pequenas fraquezas e tínhamos orgulho de seus grandes méritos, de seu saber e senso de justiça. No fundo os amávamos bastante, quando nos davam um motivo qualquer para isso. Não sei se todos os nossos professores se deram conta disso. (FREUD, 1914 [2012], p.420)

Desta forma, a presença de um certo professor, colocada em determinada posição pode propiciar a aprendizagem ou não, estamos falando aqui acerca da transferência, termo introduzido “para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir (...)” (ROUDINESCO & PLON, 1944 [1998], p.766,767.). De outro modo, a transferência trata-se de um processo inconsciente que determina a forma como as pessoas funcionam para nós, muito mais em acordo com uma suposição que construímos do que por ações reais.

Esta representa uma das contribuições primordiais de Freud para a discussão colocada, e em Lacan surge como *Sujeito Suposto Saber*, de maneira que havendo um sujeito que possa representar para o outro esse suposto saber, funda-se a transferência. Nesta relação, imbrica-se uma demanda de amor, de modo que o professor pode atuar como suporte de investimentos por parte de seus alunos, assim, transcende para uma função no momento em que representa um lugar de saber.

A relação pedagógica acontece quando o desejo de saber do aluno, e aqui falamos de um desejo inconsciente, atribui-se a algo específico no Outro-professor que passa a ser revestido em sentido específico. Podemos dizer que ele assume um lugar vazio para que nele possa ser depositado algo que pertence ao aluno na verdade. O que ocorre na maioria das vezes é que o professor passa a assumir o sentido do qual foi incumbido. É uma posição difícil para se ocupar, pois, imbrica diversas ações que não estão relacionadas à sua pessoa diretamente e sim a uma representação inconscientemente que o aluno faz dele, além de resistirem e não se identificarem com o lugar de mestre, de detentor das respostas referentes ao desejo do aluno, quando, na verdade, este sempre irá escapar. A este respeito, Blanchard-Laville (2005) dirá:

O professor vem prestar-se ao jogo da demanda, demanda de saber, é óbvio; mas ele sabe de modo bastante confuso que, para além dessa demanda de saber, lhe é atribuída na mesma ocasião toda uma série de outras demandas imaginárias; todas essas demandas – ele também o sabe, sem o saber de fato – não são realmente dirigidas a ele, mas dirigidas através dele ao sujeito na medida em que ocupa este o lugar do “sujeito que supostamente sabe”; ele sabe igualmente que essas demandas dizem respeito ao aluno enquanto sujeito que reatualiza no espaço pedagógico demandas torneadas, à sua maneira, por ser passado e, em particular, estruturadas de acordo com o esquema protótipo de suas antigas demandas às imagens parentais. (p. 184,185)

Haverá o esforço em responder a este lugar, em contrapartida, fará a rogativa para que seja amado e reconhecido, de modo que não sabemos mais quem demanda o quê a quem. Mas sabemos, a partir dos impossíveis trabalhados, que não é possível satisfazer por completo a demanda do outro e nesta dinâmica entre aluno-professor emerge reflexões sobre esta relação que leve o aluno a acreditar no professor e posteriormente aprender, pois, ainda que o conteúdo



passado seja entendido como objetivo, o conhecimento só é possível com a presença subjetiva, o que nos autoriza pensar que também possa ocorrer o mesmo na relação aluno-aluno ao considerarmos e ressaltarmos tal presença.

O professor está às voltas com o aluno que foi e toda sua história como tal se implica no seu próprio modo de ensinar. Pereira (2005) nos lembra que “o aluno e a aluna, por sua vez, aprende com professor ou uma professora que não é qualquer um. É aquele revestido pelo discente de uma importância especial, pois torna-se a figura a quem serão endereçados seus interesses” (p. 96). Nesta relação, o que se transmite é essencialmente a forma, a maneira, o “como” da questão de sua relação com o objeto eleito e que torna algo essencialmente vazio, preenchido por este objeto, no caso o que ele transmite, o aluno irá tomar esse vazio e preenchê-lo se sua forma, e é exatamente neste ponto que surgirá um novo estilo perpassado pelo professor.

Ao educador cabe então a difícil tarefa, como bem coloca Abelhauser de “exercer o papel do mestre, sem, contudo, ocupar o lugar, o discurso e a pretensão” (2016, p.18). Aludindo a capacidade de oferecer esse lugar, sem se capturar ou mesmo ocupá-lo, embate este que Freud exemplifica de maneira formidável comparando-o a um navegador que necessita escolher sua rota entre a não interferência de Sila e o Caríbdis da frustração – duas ameaças marinhas que resgata da mitologia grega. Não há como evitar ambos, pois ao fugir dos perigos da primeira, o caminho a tomar o aproxima da segunda. Igualmente ocorre com a tarefa de educar, trata-se de entender que nossas intervenções não surtem igual efeito a todos os alunos e ponderar quanto e quando proibir, de “dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade” (FREUD, 1932, p.183). Assim, nos encontramos diante de uma dubiedade, pois qualquer que seja o caminho tomado pelo educador, algo irá escapar, cabe a ele escolher o desafio a ser enfrentado e aceitar as (im)possibilidades que irão se implicar.

### **O avesso da Pedagogia: possíveis implicações da psicanálise**

A psicanálise tem sido continuamente convocada a dar respostas sobre o mal-estar, de suas diversas formas, acerca da educação. A grande advertência que surge logo de início, vem da ânsia de elucidações sobre a crianças – como se dá seu desenvolvimento, problemas de aprendizagem e o principal, qual a receita, o passo-passo do que deve fazer o educador e como agir. Ficamos diante de uma boa-vontade de buscar “salvar” as crianças, no entanto, esquecendo-se de antes, salvar-se. Não podemos intervir com as crianças, sem antes intervir

sob nós mesmos. É neste caminho que a psicanálise se imbrica à educação e podemos pensar em novas possibilidades para além dos anos de debates que acumulamos em torno desta interlocução.

Aludindo ao Seminário 17 de Lacan, *o avesso da psicanálise*, e à proposição lançada por Voltolini (2011) a respeito de que a ação da psicanálise no campo da educação fundamenta-se em “desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação” (p.10), propomos tratar aqui do avesso da Pedagogia. De forma que acreditamos ser justamente pelo viés deste avesso que podemos melhor refletir as implicações oriundas dos dois campos.

Ao tratar da psicanálise e a pedagogia, Millot (1987) supõe que talvez, o que se possa apreender desta interface é a ética da experiência analítica enquanto inspiração, pautada a partir de uma desmistificação da função do ideal, de forma que não podemos pensar em uma pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo exerceria função semelhante a de analista. O viável seria o educador aprender a partir da psicanálise a impor limites à sua ação, saber este que não alude a ciência, e sim à arte.

Já para Almeida (1999) a psicanálise pode contribuir fundamentalmente a partir de quatro esferas pensando na atuação do professor, são elas:

- Implicar uma postura reflexiva sobre sua tarefa educativa, o que supõe uma re-significação de sua atuação junto aos alunos.
- Ponderar os efeitos de metas idealizadas que inspiram o ato educativo, uma vez que estas negam a realidade do desejo e, por conseguinte, negam a criança como sujeito.
- Evidenciar que sua mediação do conhecimento e sua possibilidade de significação, pelo aluno, passam pela via da linguagem, que sempre é endereçada a um Outro.
- Por fim, assinalar que sua posição subjetiva determina suas modalidades discursivas e que estas têm efeitos de diferente natureza no processo relacional de transmissão e aquisição do conhecimento.

Saber de tudo isso não transforma em técnica para o educador, mas representa um (não) saber essencial que se implica em sua relação com seus alunos. Não podemos entificar nenhuma destas questões, é necessário sempre (re)pensar estas descobertas, procurando novas conexões e possibilidade, pois nossa própria realidade está em constante transformação.

A grande questão que nos impõe é pensar esta articulação para além de mais de 40 anos de pesquisa, para tal, um ponto que não podemos deixar de contrapor à esta discussão, é de que

vivemos em uma Era diferente, ao se questionarem como educar seus alunos, os educadores estão frente à parâmetros de trabalho que se modificaram, e se modificam sempre e cada vez mais rápido, assim, como lidar com um convite (quase obrigatório) ao consumo e em meio a isso tudo, conseguir encontrar um ponto para se educar? Proponho uma questão ainda mais delicada: como, em meio a essa Era de tudo para o agora, tudo para o consumismo, admitirmos o inconsciente e nos atrevermos a audaciosa tarefa de pensar a educação em uma interlocução com a psicanálise? Lopes (2005) diz:

(...) é preciso admitir que o ego não é o senhor da sua própria casa, coisa difícil para a educação, que pretende sempre, a qualquer custo (e às vezes custos muito altos) manter o controle da situação, conservar isso de onde vem seu prestígio, a ilusão de que determina o futuro. As doutrinas, métodos e técnicas, e a prática pedagógica visam, primordialmente, a esse controle e a essa constante reparação de um erro que está neles, porque desconhecem a impossibilidade estrutural desse domínio. É verdade que não há outro domínio possível senão o do Eu, aquele que exerce conscientemente, mas trata-se de um domínio ilusório, pois é o Inconsciente (aquele que sai pela boca quando menos se espera) que demonstra possuir um peso muito maior que todas as intenções conscientes. (p.84).

No tempo em que vivemos, em que devemos dar conta de tudo e ser profissionais do completo e do sucesso, encarnar esse saber que a psicanálise nos coloca como seres da falta que não damos conta de tudo, do mesmo modo que Lopes pontua acima, a necessidade de se desfazer da crença de que determinamos o futuro é muito difícil e onde, afinal, reside o maior desafio.

A sociedade na busca pela afirmação do cientificismo, nesta caminhada ao mundo da objetividade, parece querer não enxergar a própria subjetividade humana que vem evidenciar nossa fragilidade enquanto seres incompletos, repletos de falhas. O grande projeto da modernidade é substituir o lugar da ignorância, do não saber, ou seja, extinguir o inconsciente e tamponar de algum forma esta falta (JERUSALINSKY, 1998).

Não há como negar que estamos em um tempo diferente do que nascemos, tudo se modifica, inclusive, o laço social, no entanto, quando acreditamos na interlocução aqui discutida entre educação e psicanálise, não há outro caminho, senão o de se pensar uma educação para o sujeito, estamos falando, então, em disponibilizarmos uma atenção especial sobre cada criança buscando acompanhar junto a ela seu próprio estilo de aprendizagem. Entendendo o estilo enquanto representante da marca de um sujeito em sua forma única de enfrentar a impossibilidade de ser e são verdadeiros tesouros que muitos desconhecem possuir (Kupfer 2000), ainda, em consonância com o que Fernández (2001) chama de modalidade de

aprendizagem, ou, um idioma próprio a cada sujeito que se utiliza para entender os outros, bem como se fazer entender.

Destarte, falar em educação para o sujeito também implica conceber um ensino sem técnicas ou métodos, como um instrumento para o sujeito do desejo, logo, não estamos falando de informar, repassar conhecimentos, mas de permitir que um sujeito crie seu estilo. Educar não pode ser reduzido a mera transmissão de informações, para além, falamos em transmissão de marcas simbólicas, implica aluno e professor como sujeitos na construção de novas possibilidades. Sobre isto, Mrech (2005) coloca:

Pensar em uma Educação para o sujeito diz respeito a um outro contexto, a uma outra ordem. Trata-se de pensar em um processo educativo voltado para o aluno, em que o importante seria privilegiar a singularidade de cada aluno, com base no seu contexto de vida, e não da sua categoria social. Em suma, é tomar em consideração a especificidade do inconsciente de cada sujeito. (p. 25)

É sobre isso que se trata a aposta nestas duas áreas e suas mútuas contribuições, de maneira que, por um lado, os professores devem escutar a psicanálise buscando repensar sua prática pedagógica, essa escuta implica em um conhecimento empático sob a forma que ele passa a compreender e estabelecer vínculos com os alunos – estes, por sua vez, não mais são reduzidos a nível de objeto, ocupando o estatuto de sujeito. Por outro lado, os professores também devem ser mais escutados, não necessariamente como sonhou Freud um dia, de que todos pudessem se servir da análise, mas ao menos de serem ouvidos de alguma forma.

Como Kupfer proferiu: “Nem psicanálise apenas, nem apenas educação. Tampouco uma pedagogia psicanalítica.” (2000, p.116), falamos tão somente de uma reeducação que viabiliza essa união entre psicanálise e educação, desde que entendida sob uma ótica de orientação.

Mrech (2005) observa que diversos profissionais, entre eles o pesquisador educacional, o psicanalista, o psicólogo, o sociólogo e o professor, ao invés de trabalharem **a partir** da educação, lançavam esforços de trabalhar **sobre** a educação<sup>17</sup>. Quando nos dispomos a discutir *a partir* da educação, cedemos espaço para que surjam outras possibilidades e questões deste campo.

A psicanálise vem nos dizer sobre um saber em movimento, o saber do inconsciente, que nada tem a ver com a posição encarnada de mestre, tratando-se, por outro lado, de um saber que conduz o sujeito no lugar de ser conduzido por ele, desta forma tomando a educação enquanto processo em constante transformação. Não se trata de uma simples e pura transmissão de conhecimentos passados, a educação está aberta para o futuro.

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito. (KUPFER, 2000, p. 122)

Ao escrever sobre este encontro do professor com a psicanálise, a autora resume de forma aprazível a dinâmica do enlace com a psicanálise, que resulta justamente em que não se fornecerá respostas (talvez acometa até muito mais perguntas!), você permanecerá sem técnicas ou fórmulas, continuará sem saber o que seu aluno está apreendendo do que está sendo transmitindo. Ao se a ver com o sujeito em sua singularidade é possível criar outras possibilidades, ainda que os efeitos disso dar-se-á a posteriori.

Jorge Forbes, em seu texto *“uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção”*, retrata uma analogia interessante a respeito de nossas sensações comuns sobre suspense e medo e o modo como a sociedade prefere a sensação da segunda à primeira. O autor faz analogia a Hitchcock<sup>18</sup>, famoso cineasta britânico, e ao compará-las, coloca o medo como um objeto conhecido, enquanto no suspense não sabemos o que pode vir, além do envolvimento do silêncio. Quem não suporta o suspense busca medidas para preencher aquele espaço que fica, pois, o protocolo é não ter erros. Mas a vocação da psicanálise não é pragmática, seu intuito não é o de se fazer útil ou controlar alguém, e é exatamente esse ponto que a torna importante e ressalta sua utilidade. “Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. ” (KUPFER, 2000, p. 121).

É necessário que se desocupe esta posição em que encontramos cada vez mais corriqueiramente nossos educares; de ressentimento, ensino pragmático, de atribuir a outro profissional (na maioria psicólogos, psicopedagogos ou psiquiatras) a incumbência de lhes dizer sobre seu aluno, esperando que apontem a esse, e não a ele, razões para suas dificuldades, assim o desimplicando do processo. Ainda, é preciso abandonar a ideia de que existe uma receita padrão e aplicável a tudo e a todos, como resgata Almeida (2006), semelhante ao ideal educativo que Comenius, educador tcheco considerado o fundador da didática moderna, denominou de ideal pansófico, onde evidencia-se o desejo e a possibilidade de ensinar tudo a todos – missão atribuída aos educares – com vistas a um mundo perfeito.

---

<sup>18</sup> Alfred Hitchcock 1899-1980, ficou conhecido como o “Mestre do Suspense”. Com o legado de mais de 60 filmes, o diretor marcou a história do cinema com filmes que se tornaram clássicos, entre eles, o mais conhecido: *Psicose*.

Ou seja, estamos justamente no ponto colocado por Forbes, em que temos que suportar o suspense e muitas vezes nos servir do silêncio e, assim, simplesmente suportar esse vazio, para então poder criar algo, à semelhança do relatório da Comissão psicanálise e educação em 1973 resgatado por Filloux (1997): “há uma possibilidade de que a leitura do campo pedagógico e educativo e a leitura dele mesmo nesse campo possa interrogá-lo sobre sua prática e colocá-lo ele mesmo em posição de criar” (p.15).

Dito isso, e considerando o contexto atual de um ensino cada vez mais insuportável aos que ensinam e aos que aprendem, é importante pensar na interlocução educação e psicanálise, como aqui propomos: (entre). Mas entre o quê? Entre os espaços de uma e outra. De forma que o que se propõe é de não pararmos satisfeitos frente as possibilidades, mas pensemos em outros contextos, para além do que já foi tratado entre elas durante mais de 40 anos de discussões. Trata-se de um encontro falhado, onde algo sobra e escapa, e é neste resto vazio, neste “entre” que devemos apostar.

## CAPÍTULO 04 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O MAL-ESTAR SUSCITADO PELO (EX)ÓTICO

*É preciso reconhecer que o estrangeiro não desperta na gente sempre o **horror da diferença**. As vezes o estrangeiro desperta a **curiosidade pela diferença**, o exótico, como se diz ordinariamente na língua, para marcar aquilo é ex-ótico, fora do que vejo.*

Voltolini, 2014

A inclusão é um grande desafio na educação, trata-se de uma construção calcada em incertezas, tensões educativas e grande mal-estar. Nesse sentido, utilizo-me do termo exótico, tomando por empréstimo a interpretação utilizada por Voltolini (2014), na intenção de marcar o que está fora do conhecido, *ex-ótico*, onde o prefixo ‘ex’ delimita operação de exclusão. É assim que podemos definir nossas crianças autistas dentro do dispositivo escolar, elas são o exótico, o estrangeiro.

O lugar social da criança moderna, por excelência, é a escola – valioso, de possibilidades subjetivas e que para muitas crianças pode produzir efeitos organizadores. A ideia de educação inclusiva tem como base a idealização de que toda e qualquer criança, independentemente de suas diferenças, possui o direito de frequentar a escola, o que origina uma transformação cultural desta, de modo que todas as crianças sejam acolhidas, o que, no entanto, não significa o fim das situações de segregação. Conforme Voltolini (2015) “incluir funciona hoje em dia como uma palavra de ordem, que como tal marca um procedimento extraordinário, necessário para corrigir injustiças sociais impetradas sobre grupos minoritários pela ação dos majoritários.” (p.193). Destarte, a inclusão não deve ser concebida em cima de um moralismo abstrato de um apelo sentimental, não deve significar simplesmente receber as crianças no espaço físico, exige todo um preparo e a filiação da equipe como um todo, bem como uma revisão do projeto político-pedagógico da escola.

A palavra “inclusão”, por si só, arreiga pontos de discussão, o primeiro referente a utilização desta mesma palavra para se tratar de diferentes questões (falamos de inclusão da pessoa com deficiência, em questões étnicas até mesmo em inclusão digital), de forma que se tratam de reais diferentes de exclusão. Um segundo problema está na interrogação sobre qual a relação utilizada para definir que alguns estão dentro e outros não. Imbricando questões sociais e históricas. Ainda, ela pode ser tributária à uma afirmação de que quem está dentro é privilegiado em detrimento do que estão fora (Voltolini, 2014). Todos estes pontos devem servir de reflexão acerca do processo de inclusão, caso contrário, tratar-se-á de uma inclusão adúltera,

ou ainda de outra forma, tratar-se-á de uma exclusão que conta com a presença do próprio excluído.

Muito embora a palavra inclusão revele um discurso unívoco no tocante a escolarização, quando falamos dela em relação a uma criança com alguma deficiência física, que essencialmente trata-se de questão administrativa como a modificação do espaço físico da escola, é diferente de pensarmos a inclusão de um outro com autismo, há neste caso, um mal-estar em voga, a lei que entra em jogo é a de relação com o Outro. Por exemplo, uma criança que resolve comer papel, o que irá perturbar o professor é o descumprimento à lei social de que não comemos papel, nada tem a ver com uma simples atitude de enfrentamento, de forma que a postura que ele possivelmente adotaria com os outros alunos, não surtiria os mesmos efeitos nessa criança.

Estas crianças começam a surgir em maior número nas escolas, demandando um preparo até então não reconhecido. Em verdade, não é que estas crianças não existiam, trata-se de que agora há uma nomenclatura que as absorve, as crianças antes chamadas “esquisitas”, “loucas” e “problemáticas”, hoje são autistas. A partir do momento em que nomeio algo, ele passa a existir, esta é a premissa básica. Neste sentido, podemos dizer que o autismo é uma invenção moderna que se distingue das manifestações ora assumida em outras épocas, onde “ a criação da escola contorna então um Real e passa a dizê-lo. E, ao contornar o Real, pode passar a dizer o que ela *não* é, ou quem *não* são suas crianças. [...]. Assim, a reabsorção do que ela mesma criou como *não-escolar* é, inicialmente para ela, um contra-senso! ” (KUPFER & PETRI, 2000, p. 112).

### **A lei jurídica como suplência à lei simbólica**

Atualmente, por ser um tema em destaque, convoca à mobilização inclusive jurídica para pautar o tema, que, como política pública, objetiva garantir os direitos destes sujeitos à escolarização. Concernente ao autismo, um fato relevante ocorreu quando foi sancionada a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), conhecida como “Lei Berenice Piana<sup>19</sup>” que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. De acordo com a referida Lei, todo sujeito diagnosticado com TEA, passa a ser considerado pessoa com

---

<sup>19</sup> Berenice Piana é mãe de uma criança diagnosticada com autismo, engajada na causa e na luta pela criação desta legislação que se iniciou por proposta direcionada a Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal.



deficiência, conforme disposto em seu art. 2º, passando com isso a ter assegurado o seu lugar na escola enquanto direito.

A definição mais satisfatória a despeito deste termo, é a empregada na Convenção internacional dos direitos das pessoas com deficiência (2007), que resgata no art. 1º, do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009): “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. ”. No entanto esse termo e concepção deve ser relativizado, se pensarmos a singularidade que se coloca ao reconhecermos esse sujeito como alguém que tem uma posição diferenciada na linguagem. No campo educativo essa terminologia também foi contingenciada em razão de sua conotação médica que pressupunha uma separação radical entre normal e patológico (deficiente), sendo adotada a expressão “necessidade educativa especial”.

Evidentemente o tratamento jurídico sobre a escolarização das crianças autistas é pertinente, contudo, é importante marcar o limite entre o que é direito – fundado em um “dever ser” – e o que é o discurso de direito – maneira como certa discursividade é tomada nas políticas públicas. “A lei jurídica torna-se necessária precisamente ali onde a lei simbólica falha: impõe-se aquilo que deveria ser feito e não se faz, proíbe-se aquilo que não deveria ser feito e se faz. ” (JERUSALINSKY, 2015), ou seja, a partir do momento que precisamos de uma lei para assegurar um nível de aceitação destas crianças que, naturalmente, deveriam ser aceitas, já reflete uma resistência e sabemos: a lei não instaura a realidade.

Jerusalinsky (2015) nos lembra que se tratam de questões eminentemente subjetivas, desta forma, não basta um normativo jurídico, implicando para além, na elaboração de resoluções para alguns problemas, dentre os quais destaca:

- A elaboração da ferida narcísica no âmbito familiar e social, que se insere pela presença de uma criança com problemas psíquicos e/ou de desenvolvimento. Pois põe-se em questão o que a criança, dentro de suas possibilidades, pode oferecer em detrimento do que se espera que ela realmente ofereça;
- A imprescindibilidade de uma transformação da moral sexual para que sua prática seja instrumento de uma relação, e não instrumento para o usufruto do semelhante;
- Cessação da unidade conceitual entre saber e conhecimento – se não soubermos o que desejamos fazer com nosso conhecimento, estes não nos servem, não se configuram enquanto saber.

- Abertura educacional e laboral para a coexistência de diferentes graus de complexidade na linguagem;
- Deslocamento do cerne de avaliação de um sujeito. Passando da prevalência de sua capacidade e velocidade produtiva, para a prevalência de sua capacidade de interpretação do mundo que o rodeia;
- Estabelecer uma concepção do sujeito como sendo este um efeito de seu particular enlace com o semelhante e com o discurso social e não, como um indivíduo surgido de sua condição natural simplesmente.

Ainda que se possa contar com uma legislação que prevê a obrigatoriedade de circulação das crianças com diagnóstico de autismo no âmbito escolar, a inclusão não estará acontecendo realmente enquanto a pergunta dirigida ao professor permanecer vinculada à quanto da aprendizagem considerada a ideal para todas as crianças naquela idade, foi alcançada.

Dito de outro modo, o tratamento jurídico é por definição homogeneizante, agregando sem se preocupar com a heterogeneidade do que está implicado. O que acaba por definir de tabela, o que se segrega, pois forma-se uma operação que ao definirmos os que estão dentro, ao mesmo tempo definimos os que estão fora. Um texto de Lei por si só não exerce força o suficiente, é necessário para além, que haja engajamento de ordem social e sobretudo de ordem ética, para que se obtenham reais mudanças.

## **O Panóptico na educação**

Infelizmente ainda vivemos uma realidade de inclusão encoberta pela idealização de homogeneização, pautados na disciplina e padrões de normalidade, que seguem conforme a lógica do crescimento no número da população e concomitantemente aumenta-se a necessidade de controle. O que nos impõe questões dentre as quais Voltolini (2015) destaca:

Estranha-se, contudo, que uma escola, pelo menos no Brasil, marcada por uma ideologia construtivista ou mesmo socioconstrutivista, segundo os princípios de sua própria direção legal e filosófica, e que assim sendo dá uma importância marcante para a questão do sujeito (mesmo se entre essa concepção de sujeito e a da psicanálise hajam diferenças) tenha aderido tão fortemente a uma ideologia média que forclui o sujeito [...]. (p. 207)

A maioria das nossas escolas marcam em seu Projeto Político Pedagógico ideais construtivistas, que destacam o sujeito, mas, na prática, ainda podemos considerar atual a discussão de Foucault (1987) sobre corpos dóceis, estes submetidos, transformados e

aperfeiçoados por uma educação que a partir da disciplina busca controlar e normatizar, a qual o autor atribui a função de “adestrar” e assim “fabricar” indivíduos.

A docilização torna os corpos produtivos, a síntese desse processo é o que Foucault postula a partir do filósofo Bentham, sobre Panóptico. A pensar num aparelho disciplinar ideal seria aquele que “(...)capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem.” (1987, p. 146). Em Bentham o panóptico responde a figura arquitetural, sumamente, da construção como um anel, no centro uma torre de vigilância onde é possível ter visão geral sem que outro saiba quando é observado. Seriam as correntes e grades substituídas por uma geometria simples e econômica, contudo, o mesmo objetivo de homogeneização implicava-se, no entanto, de maneira mais perversa onde inscreve em si a relação de poder e torna o princípio de sua própria sujeição à medida que por conta própria retoma as limitações do poder. A disciplina então, passa a ser exercida por meio de redes invisíveis, tomada por aparente naturalidade, fomenta-se o encarceramento perfeito, onde a instituição fecha-se em si mesma e faz com que as relações de poder funcionem. Foucault (1987) acerca da disciplina dirá que:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizada”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa” da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares **compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra. Ela normaliza.**<sup>20</sup> (p.153)

O autor denuncia que a escola moderna produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade. Mantém-se uma preocupação individualizante, da caracterização e da classificação, da organização analítica da espécie, que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder.

A escola enquanto instituição que através da disciplina como técnica de um poder que objetiva o sujeito, busca moldar suas condutas, comportamento e construir o que pensam. Submeter ao máximo essas crianças aos padrões e enquadramentos impostos pela sociedade

---

<sup>20</sup> Grifo nosso.

capitalista. Não seria este o objetivo no panóptico da educação inclusiva, docilizar corpos, em detrimento à inscrição da Lei, da escolarização do outro com autismo?

### **Apostas: psicanálise na educação inclusiva**

O pressuposto principal deste trabalho ao pensar a inclusão de crianças autistas, é de que esta é terapêutica, o que não significa que deva acontecer a qualquer custo (pensamento, inclusive, que pode resultar em custos altos). Como já defendido em outro capítulo, acreditamos que na infância os distúrbios não estão cristalizados, as estruturas não são decididas, desta forma a escola pode proporcionar outras chances de laços e de aprendizagens para o outro com autismo, retomando seu desenvolvimento. Deste modo, apostamos na ideia da educação terapêutica implementada por Kupfer, onde educar é tratar e tratar é educar. Esta ideia configura-se enquanto intervenção realizada junto as crianças que apresentam algum problema no desenvolvimento e significa um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento que objetiva à retomada do desenvolvimento global da criança; à estruturação psíquica interrompida ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (KUPFER, 2000).

Na realidade, todas as crianças aprendem muito além do que possamos imaginar, e no caso das crianças autistas, elas possuem ilhas de inteligência preservadas que caso não lhe sejam atribuídas sentido de modo que não seja usada como maneira de enlace ao Outro podem desaparecer ou transforma-se em estereotípias. “Algo da linguagem já está ali e de alguma maneira acaba possibilitando que alguma coisa, em algum momento se inscreva. ” (MRECH, 2014, p.82).

A partir desta premissa, é necessário ter um professor junto aos demais profissionais atuantes na escola que apostem em um sujeito e numa subjetividade. Muitas vezes há uma tentativa de chegar até ao outro, no entanto, por quaisquer que sejam os motivos, às vezes desistem e nesse movimento, se não houver alguém disposto a sustentar esta frágil conexão a fim de devolver-lhe seus automatismos com algum reconhecimento, não haverá progresso. É necessário que o professor seja capaz de acompanhar o movimento de ir e vir da criança, prestando atenção a cada significante que ela evidencia e a cada possibilidade de ligação ao outro que deixe entrever. Conforme Jerusalinsky (2015) ressalta para além:

(...) de pouco ou nada serve o cumprimento ritual de programas pré-estabelecidos que entravam o acompanhamento dos processos que o autista vai desdobrando, assim, como os cuidados primários mecanicamente

cumpridos, confirmam ao autista que é suficiente o domínio da “coisa”, e não tem que se preocupar com qualquer simbolização que exceda o real. **Trocar as fraldas não pode ser um mero procedimento, precisa ser um acontecimento, uma celebração<sup>21</sup>.**” (p.257)

A função do professor é sustentar uma versão de enlace, somado à sua função pedagógica. Desta forma, o que realiza o professor, diferencia-se de mera função pedagógica, numa versão de enlace ele é aquele que transforma o momento de trocar as fraldas, como no exemplo, em um lugar simbólico, de transmissão de cultura e uma amorosidade no sentido de acolher e reconhecer o Outro – estabelecendo laços pelos gestos, em especial, de nossas mãos que o tocam.

Isto posto, podemos dizer que o que é necessário para uma verdadeira inclusão trata-se de se pensar para cada sujeito em particular, um papel social no qual tenha competências e seja compatível com sua posição subjetiva.

Se não descobrirmos um papel social para um deles, respeitando sua singularidade, a inclusão não vai se produzir. Poderá se produzir uma integração, uma assistência à escolaridade comum, poderão ser menos discriminados, poderão ter uma circulação aparente, mas continuarão sendo excluídos desde o ponto de vista de sua representação subjetiva no discurso social. (JERUSALINSKY, 2015, p. 271)

O que me relembra uma fala de Maria da Paz Castro – a Gunga – orientadora de práticas inclusivas da Escola da Vila<sup>22</sup>, ao contar de um aluno com graves comprometimentos em sua constituição, que apresentava comportamento agressivo com os demais alunos, não queria ficar na sala, além de outras particularidades. Dado o contexto, era necessário pensar uma avaliação para ele, pois como os outros, também deveria ser avaliado. No entanto, como acontece na Escola da Vila, necessitaria de ser algo compatível a sua constituição subjetiva e respeitado seus limites. Assim, sua avaliação consistiu em levar os alunos menores de um espaço para o outro e ensiná-los a colocar seus sapatos enfileirados no lugar certo. Esta atividade lhe atribui um papel social, já que era ele quem estava ensinando algo, e dentro deste cenário deveria realizar sua atribuição da melhor maneira possível. Este trecho demonstra um exemplo de

---

<sup>21</sup> Grifo nosso.

<sup>22</sup> A Escola da Vila é uma instituição privada de ensino, localizada em São Paulo, que visa, primordialmente, a produção de conhecimento, no espaço das relações ensino/aprendizado.

O projeto educacional é fundamentado num trabalho de reflexão constante, em sintonia com o que se produz de mais avançado, nas áreas de conhecimento relacionadas com Educação.

O aluno é a razão de ser da proposta pedagógica da Escola da Vila. Isso significa que cabe à Escola propiciar à criança e ao jovem a aquisição e a produção de conhecimento, respeitando a sua individualidade.

Fonte: <http://www.escoladavila.com.br/>.

quando uma instituição se preocupa e principalmente, respeita, a posição subjetiva do outro com suas potencialidades e dificuldades.

A designação de um lugar social é essencial para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço. O professor deve lidar com esse encontro no real com o aluno que não o responde como o esperado e entender que o posicionamento peculiar possível de seu aluno tem seu particular modo de aprender e se relacionar, o que é bem diferente de tratá-lo a partir de um diagnóstico e o que este atribui como características ao sujeito.

Ao dar um nome universalizante ao sofrimento da criança e atribuir-lhe uma série de sintomas psicopatológicos, podemos excluí-lo facilmente do âmbito de nossas responsabilidades. Poderíamos, então, considerar que, ao classificar algumas crianças como autistas, permanecemos cegos, não conseguimos nos reconhecer em projeções que se tornam tão estranhas a nós quanto são as crianças e adolescentes chamados autistas. (CAVALCANTI & ROCHA, 2007, p.33)

Mais do que direito ou cidadania, ir à escola tem valor terapêutico “porque visa à retomada do desdobramento de um processo cuja detenção entranha a “loucura” para uma criança” (LAJONQUIÈRE, 2010, p.147), de outro modo, ela pode contribuir com a (re)organização subjetiva da criança e é este caráter que possibilita à criança um lugar simbólico aberto ao desfrute do desejo.

A possibilidade de formular a hipótese de que a educação possa ser terapêutica é função de dois entendimentos centrais. Por um lado, ela é possível a partir da premissa de que a psicanálise não substitui a educação e, por outro, de que a educação de toda e qualquer criança – tomada ou não num quadro de sofrimento psíquico extremo – resulta do campo da palavra e da linguagem. (KUPFER & LAJONQUIÈRE, 2016, p. 96)

É no caminho destas sutilezas que a psicanálise tem muito a contribuir ao pensarmos num processo de inclusão do outro com autismo. Ela “revela a importância de concebermos os autistas como sujeitos, dando-lhes a palavra e aguardando-os, quando eles se fecham. E qualquer tentativa de ir em direção contrária a desse processo só tem trazido mais dores para os autistas.” (MRECH, 2014, p.81).

Conviver com outras pessoas é o que constitui o modo estrutural de um sujeito, desta forma, se há algo que está impedindo a criança de enodar com outro, de fazer laço social, então dever-se-á buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, e uma das vias que viabilizam esta tentativa é justamente a de levar esta criança à trama social, como nas escolas, a fim de oferecer suplência do laço.

O convívio com outras crianças que não sofrem de TEA, ajuda na produção de novas identificações e na construção de um “eu”. A presença de crianças autista no dispositivo escolar

é importante para as crianças neuróticas de forma que pode permitir que não nos habituemos demais em nosso discurso estático e ao gozo. A criança com autismo, mais do que qualquer outra, denuncia o que em outro momento discutimos, sobre a expectativa do professor de que sua palavra seja escutada de maneira uniforme por todos e que tudo que se propõe transmitir faça marcas, é sempre frustrada.

Finalmente, a discussão sobre uma educação inclusiva, implica necessariamente numa transformação na escola que deve funcionar em coletividade, pautando-se em princípios como o direito de escolarização a todas crianças e acolhimento e respeito as diferenças individuais quaisquer que sejam. A criança deve ser sujeito do processo inclusivo e não objeto. É uma discussão que não se limita a acesso e permanência, para além há uma implicação ética.

O termo inclusão, ratificado pelo discurso social, vale-se de uma imagem moral calcada por implicações com discurso democrático. É hoje palavra-chave de propaganda às boas intenções da sociedade que busca ser bondosa ao invés de retratar real preocupação com os que deveriam ser amparados por suas possibilidades. De modo que quando falamos em inclusão parece que a escola é nossa, vem o exótico, entra no nosso espaço por concessão – se dá uma chance a ele – como se ele não devesse estar ali.

Devemos buscar superar a ideia de educação inclusiva e caminhar para uma educação para todos. O que não se trata de pensar uma heterogeneidade educativa, mas de combater a ideia de inclusão como “inclusão de alguém”, pois, enquanto alguém for de inclusão não haverá inclusão.

## CAPÍTULO 05 – O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa propôs-se a estudar, à luz da interlocução Psicanálise e Educação, as vicissitudes da inclusão escolar de uma criança autista, e assim, no intuito de propiciar um contato mais frequente e extenso com os sujeitos da pesquisa, bem como o próprio âmbito escolar, optou-se por utilizar o estudo de caso que, de acordo com Yin (2010), concerne em uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade no seu contexto de vida real.

Ao pensar sobre os propósitos para o uso do estudo de caso, passamos primeiramente pela questão do desejo da pesquisadora, sendo uma boa escolha quando se tem a pretensão de entender um fenômeno da vida real, englobando importantes condições contextuais. Ainda sob esta perspectiva, os estudos de caso são considerados quando o investigador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos e o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. Por estas razões consideramos o método mais conveniente para o alcance dos objetivos interpostos já que nos propomos a investigar, após relato de caso pela escola, uma criança específica e as vicissitudes que a inclusão escolar possa incidir em sua constituição subjetiva.

O método do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos dados e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

A investigação fundamenta-se sob a perspectiva metodológica da psicanálise, uma vez que compreendemos que esta representa uma abordagem metodológica-epistemológica pertinente à realização de pesquisas (GIANESI, 2004; IRIBARRY, 2003; SAFRA, 2001).

A psicanálise, invenção de Freud, pressupõe uma teoria, uma terapêutica e um método. Considerando esta premissa, constitui um saber derivado do campo científico, no entanto, não é constituinte do mesmo. Por meio do pensamento de Descartes e seu cogito cartesiano – *penso, logo existo* – se depreende um sujeito ativo que está à frente de operações reflexivas. Freud, pensa na contramão para contrapor essa concepção de subjetividade sinalizando a divisão do sujeito pela instalação de uma nova realidade psíquica, a do inconsciente, de modo que, sendo o sujeito dividido, não pode saber inteiramente de si. Assim, a psicanálise vai nos levar à outra proposição, de forma que o eu “*penso*” não se converte ao “*existo*”, ao sou. Inverte, desta



forma, o cogito de Descartes dizendo: *Onde não penso, sou!* Sobre a pesquisa em psicanálise, Gilberto Safra esclarece sua peculiaridade metodológica:

O fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto, controle de variáveis, não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, em uma outra perspectiva. Neles o rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica. Um fator também importante é a colaboração que a psicanálise traz à universidade por meio de um outro modelo de fazer ciência. Nele o rigor é encontrado não pelo controle de variáveis, mas pela fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico. (2003, p. 173-174)

Com isso, o autor coloca que a investigação em psicanálise é um modo de produção de conhecimento legítimo, que conta com inúmeros trabalhos produzidos em diferentes níveis de titulação acadêmica e a fidedignidade aos princípios que subsidiam a prática da investigação asseguram o rigor à pesquisa. À esta ideia podemos somar o que Nazar (2008) desenvolve acerca da mesma proposição:

[...] a psicanálise propõe-se como uma ferramenta de leitura singular na medida em que não visa o discurso aparente, o enunciado, e sim a enunciação própria ao surgimento do sujeito. É, pois, uma pesquisa objetiva e subjetiva, voltada para os efeitos de movimento do sujeito, não considerando o corpo orgânico senão enquanto suporte material do corpo de linguagem, significante por excelência, que aparece na fala e seus efeitos. (p.11)

A pesquisa em psicanálise vai inaugurar uma concepção pioneira de sujeito que não se reduz ao indivíduo em si (sujeito psicológico) e sim ao sujeito do inconsciente, e é justamente nesta diferenciação de visão que se assevera a escolha metodológica deste trabalho e, justifica por que não outras, que também trabalham com questões acerca da subjetividade, e, no entanto, diferenciam-se por esta concepção. Ressaltando-se que ao abordar o autismo, exige-se uma posição ainda mais cuidadosa, uma vez que tratamos de um sujeito em seu processo de constituição subjetiva.

Partimos do pressuposto de que cada sujeito do inconsciente é singular, o qual não equivale a qualquer outro. Assim, quando se supõe o inconsciente, concebe-se um saber distinto daquele produzido pela reflexão do consciente. Contudo, para melhor compreender a opção metodológica, faz-se necessário discorrer sobre este sujeito em questão ao qual estamos nos atendo. A este respeito, Kupfer (2010) apresenta pertinente apontamento:

O sujeito do inconsciente foi formulado por Lacan como um lugar, uma função, que, ao se revelar à revelia do Eu, denuncia um desejo desconhecido por esse Eu que “suporta” essa subjetividade. Não designa, portanto, nenhuma personalidade ou um ser. O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. (p. 264)

Sauret (2003) ressalta que a psicanálise tem “(...) esse privilégio de ser a única disciplina que tem o desígnio de não renunciar a dar a palavra ao sujeito, a não renunciar àquilo que constitui sua particularidade. ”, de modo que as palavras em um discurso são entendidas no nível dos efeitos que irão produzir e não sob a perspectiva do sentido literal em que veiculam.

A psicanálise empregada como metodologia apresenta riscos, bem como todas as demais, podendo destacar em seu caso o cuidado para que o pesquisador não tente ocupar um lugar de analista. Insere-se como novidade os dispositivos metodológicos utilizados nos procedimentos de análise de dados e o autor que assume a posição de principal participante como premissa necessária para se pensar a relação entre seu mundo subjetivo e o mundo objetivo da realidade investigada<sup>23</sup> (IRIBARRY, 2003; ROSA & DOMINGUES, 2010).

Destarte, podemos afirmar que o discurso da psicanálise se instaura no percurso metodológico implicado enquanto uma posição ética que nos convoca a entender o saber “não-todo” que dela advém, trata-se de um saber furado e a pesquisa, longe de poder preenchê-lo, constitui o ponto essencial de sua própria estrutura.

### **Preâmbulo aos delineamentos e trajetória da pesquisa**

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2016 em uma Escola Classe do Plano Piloto escolhida após algumas pesquisas e indicações, por se tratar de uma das instituições referências entre as escolas públicas de Brasília no trabalho da inclusão de crianças com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Ao procurarmos a direção da escola para conversar e propor a investigação, a mesma mostrou-se imediatamente disponível e interessada nesta possibilidade de diálogo com o universo acadêmico, principalmente pelo trabalho com o autismo, já que tem se destacado na política de inclusão escolar.

A escolha do nosso estudo de caso ocorreu junto à diretoria da escola que em conversa inicial nos apresentou uma gama de possibilidades, das quais restringimos aos alunos que estivessem em classes regulares priorizando, assim, a maior heterogeneidade subjetiva possível, já que as classes especiais contam com no máximo três crianças e todas com algum diagnóstico.

Desta forma, ouvimos relato muito interessante a respeito de uma criança autista, Théo de seis anos que ingressou no início do semestre de 2016 no 1º ano do Ensino Fundamental e

---

<sup>23</sup> Iribarry chama atenção para o ponto de que se trata de uma investigação posta sobre a realidade psíquica, de maneira que as noções de subjetivo e objetivo se relativizam e por esta razão conseguem arrebatar pelos inúmeros paradoxos e contradições possíveis quando nos deparamos com o inconsciente.

apresentava elevado grau de agressão contra si e os colegas, que chutava, empurrava e mordia. Batia as portas e não conseguia ficar muito tempo dentro da sala de aula, e que, no entanto, no segundo semestre apresentava comportamento bem diferente. Tudo isso chamou a atenção e fizemos uma “aposta” no pressuposto que a escola poderia ter/estar sustentando uma nova possibilidade de lugar para esta criança, à semelhança da narrativa apresentada na introdução deste trabalho.

Dada a escolha da turma, um 1º ano do turno vespertino, iniciamos as observações que se seguiram até o final do semestre. O acompanhamento da turma aconteceu de segunda à sexta, com exceção das terças quando as crianças iam para a Escola Parque<sup>24</sup>, durante todo o período que compreendia de 13h00 até as 18h00. Cada dia da semana contemplava uma atividade diferente a ser desenvolvida, como demonstra o quadro abaixo:

*Figura 3 - Cronograma semanal norteador da turma*

Cronograma semanal norteador				
<u>Segunda-feira</u>	<u>Terça-feira</u>	<u>Quarta-feira</u>	<u>Quinta-feira</u>	<u>Sexta-feira</u>
Atividades pedagógicas	Escola Parque	Contação de histórias	trabalho de psicomotricidade	informática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Às segundas eram os dias que normalmente as crianças realizavam mais atividades nos cadernos e livros; nas quartas, quando havia a contação de história, foram dias que culminaram em materiais interessantes para análise, pois reuniam-se professores e alunos das salas especiais para participar com a turma; quintas: trabalho de psicomotricidade em que juntavam-se turmas para atividades motoras e de coordenação; e às sextas: informática, onde escreviam ou havia

<sup>24</sup> O projeto das escolas parques foi idealizado por Anísio Teixeira com o objetivo de complementar a educação básica no Distrito Federal, ofertando atividades no contra turno. A ideia era de que as escolas, além do currículo básico, promovessem o acesso a aprendizagens sobre trabalho e à cultura ampla, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. No entanto, atualmente ela funciona de outra forma, atende somente em um dia da semana e no mesmo horário de aula dos alunos.

atividades pedagógicas a partir de programas instalados nos computadores. Vale ressaltar que não era um cronograma rígido, apenas norteador, podendo ser alterado sempre que necessário.

Outrossim, consistia numa turma bastante heterogênea. Contava com a professora regente, uma educadora social e os alunos que eram inicialmente nove, passando a onze no final do ano com a entrada de mais dois. Destes, um diagnosticado autista – que foi nosso estudo de caso – outro com paralisia cerebral e duas alunas que repetiam o 1º ano, de forma que a turma contava com alunos de seis a nove anos de idade, afetados por uma gama de discursividades. Achamos que seria a escolha perfeita. Atrevo-me a dizer que foi!

Com o fim das observações, pensamos em eixos para o início da análise de dados a partir de pressupostos psicanalíticos que desvelaram vasto material para reflexão, incitando outras questões também, nem todas passíveis de resposta, contudo, ponderamos que novos questionamentos já são um prelúdio para descobertas.

### **Contextualização da pesquisa: local e profissionais**

A escola existe há quase quarenta anos e funciona nos turnos matutino e vespertino. Atualmente são vinte e sete turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental somado as Classes Especiais e é reconhecida, em especial, pelo desenvolvimento deste trabalho junto a alunos com diagnóstico de autismo. No ano de 2016, por exemplo, do total de duzentos e cinco alunos, cerca de vinte e oito tinham o diagnóstico do TEA, o que representa quase 15% do total atendido pela escola, fora alguns outros alunos que a escola suspeita, porém não têm diagnóstico fechado.

O espaço físico é modesto, sendo composto por: dez salas de aula, sala dos professores, secretaria, sala para os servidores, sala para o atendimento de orientação educacional, sala de recursos, cantina, depósito para merendas, almoxarifado, sala de leitura e seis banheiros separados entre os alunos, classes especiais, professores e público em geral.

Segundo registro no Projeto Político Pedagógico da escola, a clientela predominante é de classe média baixa. Muitos alunos vivem apenas com a mãe e um número significativo não conhecem o pai. A maioria dos pais têm intensa jornada de trabalho, de modo que os alunos não possuem acompanhamento em casa. Ainda, o nível de escolaridade predominante das famílias é o de Ensino Fundamental incompleto.

O PPP prevê em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais que sejam enturmados em classes comuns, turmas de integração inversa e classes especiais. Além de contemplar a operacionalização do currículo através de adaptações quando necessário a fim de

oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno, podem contar também com o apoio da Monitora e das Educadoras Sociais Voluntárias – ESV, a respeito destas, faz-se necessário discorrer sobre o que se trata, bem como suas atribuições, pois na turma observada contava-se com a presença de uma ESV.

Trata-se de um programa instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, com o objetivo de ampliar o suporte às atividades de educação integral e atendimento educacional especializado. Destina-se a estudantes de ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e universitários, além de pessoas da comunidade com habilidades em atividades culturais, artísticas, desportivas, ambientais, culinárias e de serviços gerais. A última seleção para ESV ocorreu por intermédio da Portaria nº 48, de 01 de março de 2016, que em seu artigo 4º trata das atribuições, em conformidade com o que se reflete no PPP da escola:

Art. 4º O ESV, que for dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado, receberá capacitação do(a) Profissional da Sala de Recursos da unidade escolar, e, após, executará, sob orientação e supervisão desse profissional, atividades de acompanhamento, higiene pessoal e incentivo de estudantes, bem como de outras atividades voltadas para a área de Educação Especial, quais sejam:

I - Auxiliar os(as) estudantes nos horários das refeições, no uso do banheiro, na escovação dentária, no banho e troca de fraldas, na hora de se vestirem e se calçarem, no momento do parque, em atividades no pátio escolar, na educação física, em passeios, ou seja, deverão estar presentes nas atividades diárias, autônomas e sociais que os(as) estudantes com deficiência realizarão dentro e, quando necessário, fora do espaço escolar;

II - Realizar, sob a supervisão do professor, o controle da baba e de postura do(a) estudante, como ajudá-lo(la) no sentar-se/levantar-se na/da cadeira de rodas, carteira escolar, colchonete, vaso sanitário, brinquedos no parque;

III - Acompanhar e auxiliar o(a) estudante cadeirante, para todos os espaços escolares a que ele necessitar ir, como também, em outros, fora do ambiente escolar;

IV - Auxiliar na organização dos materiais pedagógicos;

V - Informar ao(à) professor(a), para registro, as observações relevantes relacionadas ao(à) estudante;

VI - Acompanhar e auxiliar o(a) estudante durante as atividades pedagógicas para aquisição de condutas adaptativas em sala de aula e extraclasse de acordo com as orientações do(a) professor(a);

VII - Apoiar o(a) estudante que apresente momentos de descontrole comportamental, observando os sinais de angústia e ansiedade prévios, conhecendo as condições que, potencialmente, o desestruturam, buscando prevenir crises, intervir o quanto antes e acompanhar o(a) estudante com alteração no comportamento adaptativo a outros espaços e atividades pedagógicas, sob orientação do professor, da equipe escolar e/ou dos serviços de apoio;

VIII - Estimular/favorecer a comunicação e a interação social do(a) estudante com seus(suas) colegas e demais pessoas;

IX - Executar outras ações similares que se fizerem necessárias com o mesmo grau de complexidade e responsabilidade. (BRASIL, 2016)

A educadora social que ficava na sala observada era incumbida de auxiliar Théo nas atividades diárias, além de o conter nos momentos de desorganização e desatenção. Vinda de outro Estado para estudar na capital, cursava enfermagem em uma faculdade particular e relatou-me ser sua primeira experiência com autismo – antes de vir para Brasília, disse que nunca havia escutado sobre o assunto. Contudo, apaixonou-se e gostaria, inclusive, de fazer seu trabalho final de curso acerca da temática.

Durante o processo de investigação notamos que sua ajuda era necessária e que havia uma boa relação instaurada entre os dois. Faltando algumas semanas para o término do semestre, ela precisou se afastar por questões pessoais. Desta forma, designaram outra educadora da escola, que Théo inclusive já conhecia, para finalizar o semestre, mas por maiores que fossem os esforços e sua boa vontade, ela não conseguia lidar com ele, que na maioria das vezes parecia ignorá-la. Pressupomos que o corte não se realizou da maneira ideal para que Théo pudesse elaborar a saída de sua educadora social, o que corroborou para o mal-estar que se deu em seguida.

A professora regente do 1º ano, a qual chamaremos de Generosa<sup>25</sup>, trata-se de uma mulher com muitos anos de experiência no magistério, que além desta formação, também concluiu o curso de Filosofia por gostar da área, o que acreditamos validar a sentença do fato que embora ela venha de uma formação a qual podemos considerar convencional, mostra-se aberta ao diálogo e atravessada por uma ética de respeito ao outro. Ao mesmo tempo em que assumia uma postura rígida com os alunos, mostrava-se também afetuosa, carinhosa e atenta a eles.

Justamente pela postura peculiar que encontramos, felizmente, nesta professora é que nos vimos frente as inevitáveis mudanças que fomos compelidos a realizar neste trabalho após a coleta de dados. Nosso empenho inicial era o de investigar o que uma criança faz por outra, no entanto, sua atuação veio a tornar-se um dos eixos de nossa análise, pois seria um ato de negligência desconsiderar as várias ações tomadas por esta professora que implicavam claramente em efeitos subjetivos importantes para Théo.

---

<sup>25</sup> Com isto, não queremos adjetivar ou qualificar. A opção deu-se através de uma cena registrada, onde a professora leu para a turma o livro “*a árvore generosa*”, de Shel Silverstein, adaptado por Fernando Sabino que conta a história da amizade de um menino e uma árvore. Este foi um registro tocante em que a professora ao finalizar se emociona indo às lágrimas na frente das crianças. Supomos por intermédio desta cena e nossas observações que houve neste momento uma identificação da professora com a história, e por este traço tão encharcado de subjetividade é que escolhemos este pseudônimo de Generosa, em alguns momentos abreviado apenas como G.

## Breve apresentação dos alunos

Do total de onze alunos, obtivemos o retorno do Termo de livre esclarecimento de nove. Sendo cinco meninos: Théo, Adam, Bento, Eric e Tomás; e quatro meninas: Ariel, Elsa, Jasmine e Aurora. Como já situado, configurava uma turma muito heterogênea, não só subjetivamente como discursivamente, e por se tratar de uma turma de inclusão, era reduzida a poucos alunos, no início do semestre eram nove, no final haviam onze. Assim, segue breve descrição do Théo, nosso estudo de caso, e de cada criança participante da nossa investigação.

Bento tem sete anos e foi uma criança que conheci primeiramente pelo discurso da mãe durante conversa realizada na reunião de pais, antes disso, ele não havia comparecido a nenhuma aula desde o início da pesquisa, a pouco mais de uma semana. A mãe demonstra preocupação e diz que o filho não gosta da escola, por isso não vai a aula com frequência. Na semana seguinte, Bento vai a aula e apesar de chegar um pouco “emburrado”, logo interage com os colegas que dizem estar com saudade dele! Surpreende-me por não encontrar a mesma criança do discurso da mãe, ao contrário, mostra-se uma criança esperta, faz todas as atividades, lê e escreve bem, além de ser carinhoso. Possui mais dois irmãos, um deles com síndrome de down, o qual ele ajuda a cuidar, fato relevante, pois o noto especialmente atencioso e prestativo com os colegas de outras turmas na escola que igualmente tem a síndrome do irmão.

Davi, seis anos, tem paralisia cerebral, é filho único, seus pais são casados e também participativos na escola. É uma criança muito alegre e carinhosa. Conhecido por todos, sempre fica à frente no momento de entrada e no intervalo leva seu pen drive com músicas. Adora utilizar o microfone da escola, esta, por sua vez marcou um lugar importante para ele, o elegendo como anunciador oficial do fim do recreio, assim, todos os dias podíamos ouvir ao microfone Davi dizendo empolgado e pausadamente: *“A...cabou o re...creio!”*. Muito apegado a professora Generosa. Escreve e fala com certa dificuldade, mas é muito esforçado, exceto quando o assunto é matemática, momentos em que sempre dizia estar com dor de cabeça.

Eric, nove anos, entrou no meio do segundo semestre e tornou-se rapidamente amigo de Théo (que fazia uma “festa” toda vez que ele entrava atrasado na sala). Tem três irmãos mais novos, de cinco, três e um ano respectivamente, dos quais fala sempre sobre suas aventuras. Chegava constantemente atrasado e sem uniforme. Um aluno educado e meigo. Chamou-nos atenção sua aparente dificuldade em concentrar-se e a demora em finalizar atividades, no entanto, não houve tempo para maiores desenvolvimentos desta impressão.

Théo possui diagnóstico de TEA. No final do ano completou sete anos, filho único, pais casados e descritos pela professora como bastante participativos na escola. Sempre assíduo,

participa de todos os eventos e passeios promovidos. Sua mãe conta que Théo faz terapia comportamental e várias atividades no turno inverso. É muito agitado na escola, vive em constante confronto com Davi pela atenção da professora e é muito próximo ao Tomás – os dois mantêm uma relação que vai de um extremo ao outro ao longo do dia, contudo, consideramos esta interação primordial no desencadear de diversos pressupostos subjetivos para Théo, o que será discutido posteriormente. Faz as atividades em sala desde que com auxílio de sua educadora social, e várias vezes tenta sair, movimento vezes permitidos, vezes interditado.

Tomás tem seis anos, possui uma irmã mais velha que estuda na mesma escola. Seus pais são casados e participativos. Ele é uma figura! Conforme se deu a investigação nota-se que é uma criança primordial na dinâmica de sala de aula com os outros alunos, em especial Théo, pois o convoca constantemente, seja para brincar ou para chamar sua atenção. Lê e escreve muito bem. É agitado, falante e muito esperto.

Passando para as meninas, Ariel entrou já no final do semestre, pouco depois de Eric. Tem sete anos, filha única. Não obtivemos muitas informações familiares. Mostra-se muito vaidosa e carinhosa. Mantinha ótima relação com os demais colegas.

Aurora, é a que tem maior idade entre as meninas, nove anos, com uma irmã mais velha que estudava em outra turma. Ela vinha repetindo o ano por conta da quantidade de faltas. Oriunda de família humilde e por algumas vezes relatava ser cansativo ir para escola por causa da distância. Muito carinhosa, esforçada e alegre.

Elsa, seis anos, filha do meio, tem um irmão mais velho que estuda na mesma escola e uma irmã mais nova. Os pais são casados e participativos na escola. Realiza atividades de intervenção pedagógica (semelhante ao antigo reforço) no contra turno, para trabalhar, em especial, a lateralidade pela psicomotricidade, pois sua escrita, por vezes, é espelhada. Muito esperta, agitada e engraçada. A consideramos, assim como Tomás, uma criança essencial para o funcionamento da dinâmica em sala.

Por fim, Jasmine, sete anos, possui família grande, com uma irmã recém-nascida da qual falava sempre. Muito tímida e quieta, com fala baixinha, se destacava por sua desenvoltura na escrita e na leitura.

## **Procedimentos e dispositivos**

A escolha pelos procedimentos metodológicos utilizados foi delineada na intenção de se alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, sendo importante salientar que nenhum

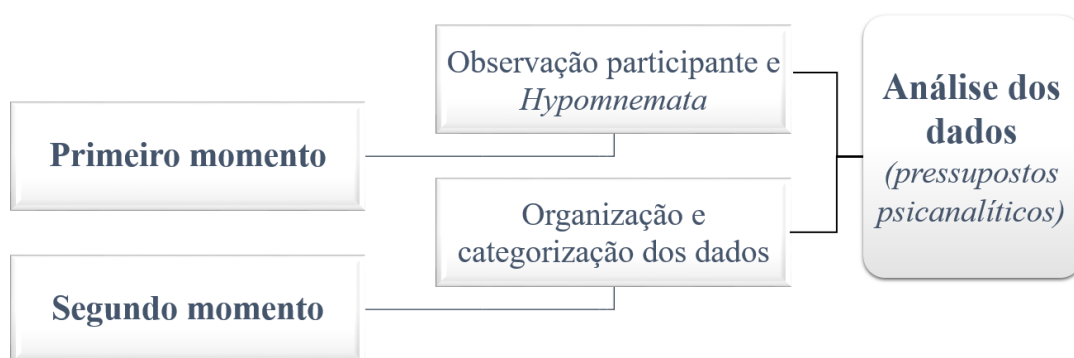


instrumento ou dispositivo tiveram como finalidade tomar rigorosamente a realidade observada do local e sujeitos da pesquisa, mas, sim de propiciar uma construção a partir do olhar da pesquisadora, de modo que consideramos que o olhar de quem observa não é neutro, nem está isento de questões que o fazem ver determinados pontos em detrimento de outros.

Os dispositivos norteadores designados foram a observação participante, no intuito de estabelecer a maior aproximação possível com a realidade local e dos sujeitos da pesquisa. E como forma de registro, utilizamo-nos de um *hypomnemata*, dispositivo de registro estabelecido por Foucault (1997).

Ainda, estabelecemos um organograma, o qual segue imagem abaixo, do percurso metodológico percorrido prezando o melhor desenvolvimento da pesquisa e articulando os dispositivos em questão.

*Figura 4 - Organograma do Percurso Metodológico*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### ***Observação participante***

Preliminarmente, é importante ressaltar que a observação é substancial a qualquer processo de investigação, podendo tanto associar-se a outros procedimentos como ser empregada de forma exclusiva (RICHARDSON, 2008). Na observação participante, forma eleita para esta pesquisa, o pesquisador não se restringe a mero espectador, passando a fazer parte da realidade dos sujeitos implicados na investigação, o que representa um ponto positivo, uma vez que esta introdução na realidade, permitiu que as crianças, em especial, continuassem com sua rotina naturalmente.

A observação participante permite a aproximação com a realidade dos sujeitos sobre as situações experienciadas no âmbito escolar, além de trazer uma percepção de como ocorre a dinâmica entre os alunos, bem como das vicissitudes imbricadas no processo de inclusão de

uma criança neste dispositivo. Na psicanálise, demanda uma mínima intencionalidade consciente do observador para conseguir apreender a dinâmica inconsciente das trocas e suas inflexões. Implica, ainda, em “deixar o campo livre à percepção do imprevisto e ir ao ponto de suportar não compreender, para permitir que advenha o tempo de um sentido novo. ” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 239)

Nossas produções, bem como (re)lembra Almeida e Bareicha (2015), evidenciam a via da incompletude a partir da impossibilidade de circunscrever o que é da ordem do consciente e inconsciente que nos lançam à buracos e esquecimentos. As limitações do uso da observação incidem neste mesmo ponto, pois se estamos implicados na investigação, existe algo que irá escapar justamente por não sermos neutros. Eles resgatam a reflexão de Freud sobre o método do trabalho de Charcot que implicava numa observação:

Charcot costumava olhar repetidamente as coisas que não compreendia, para aprofundar sua impressão delas dia a dia, até que subitamente a compreensão raiava nele[...]Podia-se ouvi-lo dizer que a maior satisfação humana era ver alguma coisa nova – isto é, reconhecê-la como nova; e insistia sobre a dificuldade e importância dessa espécie de “visão”[...] Ele se indagava por que as pessoas enxergavam apenas o que tinham aprendido a ver[...] (FREUD, 1892-1899 [1996] apud ALMEIDA & BAREICHA, p. 3).

Nessa mesma perspectiva de discussão, Lacan (1964) faz importante diferenciação entre a “função do olho” e a função do “olhar”, de modo que o primeiro funciona semelhante à uma metáfora que indica haver algo que o antecede, preexiste um olhar e a existência anterior de um dado a ver do que é visto. Partindo desta compreensão, (re) afirmamos que o olhar do pesquisador não é neutro, perpassado por pontos que o fazem privilegiar certas questões, fato que pode restringir a realidade investigada. Trata-se da “ dependência do visível em relação àquilo que nos põe sob o olho do que vê. ” (p.75), ainda: “em nossa relação às coisas, tal como constituída pela via da visão e ordenada nas figuras da representação, algo escorrega, passa, se transmite, de piso para piso, para ser sempre nosso em certo grau elidido – é isso que se chama o olhar. (p.76).

Contudo, como em todos os procedimentos, este também apresenta seus perigos, a destacar a cautela que o pesquisador deve tomar a fim de não se separar da finalidade de sua pesquisa e perder a objetividade necessária, envolvendo-se demasiadamente com a realidade. O que de fato, configurou-se como grande desafio nesta investigação, ainda mais ao tratarmos com crianças, foi essencial manter os objetivos claros e sempre retornar às escritas para inspecionar os caminhos que foram delimitando-se ao longo de todo trabalho. Sendo essencial a forma que escolhemos para registrar: o *hypomnemata*, dispositivo ao qual iremos nos ater em seguida.

## *Hypomnemata*

Ao pensarmos em um dispositivo de registro que pudesse privilegiar os sujeitos enquanto protagonistas da pesquisa e fizesse emergir o máximo desta realidade das cenas da observação realizada a partir da lente do pesquisador, preliminarmente foi pensando no diário de campo. No entanto, acreditamos que este não seria suficiente para alcançarmos a dimensão desejada.

A escolha deu-se, então, pelo *Hypomnemata*, dispositivo instituído por Foucault que consiste na memória material das coisas lidas, escutadas e pensadas no suporte do exercício de ler, reler e refletir consigo mesmo e/ou com os outros. Na intenção de se ter “a mão”, de poder utilizá-los quando necessário, tratando-se de um equipamento de discursos – para além, um veículo da subjetivação do discurso.

Seu grande objetivo, conforme Castro (2016) resgata, é a constituição de si mesmo e “em lugar de desvelar o indecifrável, de revelar o oculto, os *hypomnemata* reúnem o já dito, o que se pode escutar ou ler.” ( p.221). Foucault dialoga com ideias do filósofo Sêneca para compor sua elaboração não só sobre os *Hypomnemata*, mas também sobre autor e exercício da escrita pessoal, tomando como exemplo a metaforização da digestão – há de se digerir o que se lê e também o que se escreve. Assim, constituímos nossa própria identidade enquanto escritores a medida em que coletamos o que é dito, de outro modo, constituímos-nos autor, mediante o discurso dos outros.

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. (FOUCAULT, 1997, p.141)

Durante todos os dias de observação, meu *hypomnemata* me acompanhou e nele registrava minhas percepções dos ditos e não ditos sobre os sujeitos e o ambiente. A intenção, de forma alguma era a de colocar tudo e todos no divã, mas sim o de apreender o máximo da realidade que aquele conjunto propunha. Este material permitiu-me refletir diariamente e no decorrer do processo da escrita alternando e perpassando entre a escrita e a leitura. Foucault resgata à Sêneca ao lembrar que: escrever demasiadamente esgota, já o excesso de leitura dispersa, sob a ameaça de nos enveredarmos por diferentes pensamentos e esquecermo-nos a nós próprios.

O movimento de ir e vir no decorrer da escrita desta pesquisa à leitura do *hypomnemata* construído foi essencial para manter a objetividade e estabelecer a coerência da observação –

pesquisa em campo – em articulação com o corpo teórico e o próprio tornar-me autora desta escrita. Pois, como Foucault (1997) sintetiza: “ a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor. ”, este, que em contrapartida constitui também sua própria identidade mediante esta compilação das coisas ditas.

### **Sobre questões éticas**

Antecipadamente em conversa com a Coordenação e Direção da escola apresentamos e esclarecemos a respeito do trabalho que se pretendia desenvolver em seu âmbito. Posteriormente, submetemos documento formal de autorização para realização da investigação na escola (Apêndice A) para assinatura da Diretora, no qual continham todas as especificações, objetivo e contatos pertinentes, propondo a parceria da escola com a Universidade de Brasília na realização da presente pesquisa de Mestrado.

Após esta formalização de autorização para o local, partimos para o contexto dos sujeitos. Todas as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da turma escolhida foram convidadas a participar do estudo. Esta participação implicava, primeiro, no consentimento dos pais ou responsáveis, e segundo, no próprio desejo da criança.

Isto posto, aproveitamos um dia de reunião de pais para apresentar a pesquisa, sanar eventuais dúvidas e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), uma vez que conforme Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, para a realização da pesquisa é necessário o consentimento dos pais ou do responsável legal pela criança, sendo respeitado o total sigilo de sua identidade.

Os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins de estudo, bem como a identidade das crianças serão preservadas em qualquer situação de divulgação dos resultados da pesquisa, salvo por intermédio de autorização dos pais e/ou responsáveis.

Por fim, disponibilizou-se, após conclusão da pesquisa, uma apresentação destinada a toda a escola: professores, funcionários, pais e interessados, a respeito do desenvolvimento e resultados obtidos, além de oferecer um possível espaço para escuta e reflexão sobre os apontamentos advindos desta investigação.

## **CAPÍTULO 06 – INSTANTE DE VER E COMPREENDER: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

No intuito de melhor situar a análise e discussão dos dados obtidos, faz-se necessário breve descrição, realizada a partir das observações acerca de Théo e da professora Generosa, atores principais dos eixos delimitados a serem discutidos teórico-metodologicamente a partir de pressupostos psicanalíticos.

A professora G. tem muitos anos de experiência docente. Em conversas ao longo do semestre, marca constantemente sua posição de ser professora por opção e amor ao que faz. Como já enunciamos neste trabalho, surpreende-nos sua postura ética assumida em relação ao outro, o que nos permitiu recortes interessantes de sua prática.

Conta que já próximo de se aposentar, no início do ano, surge Théo – criança descrita por instabilidade comportamental, resistente em relação às regras e combinados, episódios de agressividade com ela e os colegas, falas repetitivas e que se recusava a ficar em sala. Relata que este cenário se configurou num enorme desafio, ao qual por vezes questionava-se colocando em jogo sua capacidade de enfrentá-lo. Diz que houve dias que ao chegar em casa após o trabalho, pensava em desistir, no entanto, não sucumbe à estas barreiras e faz uma aposta nesta criança.

Houve um interessante episódio em que falamos a respeito da escola oferecer cursos e “suporte” a formação diretamente voltada para o autismo, ela me relata que alguns professores da escola participaram de um curso sobre instrumentos de metodologia comportamental para trabalhar com o autismo. Diz que ao chegar no primeiro encontro, nunca mais retornou, pois, não viu sentido no trabalho que propunham. Esta professora se nega, mesmo diante da angústia de não saber o que fazer, a restringir sua prática sobre uma técnica, ao contrário, desafia-se a (re)criar seu próprio fazer educativo ordenado a partir da subjetividade de Théo, não negando sua condição de sujeito.

Ele, por sua vez, demanda constantemente a atenção da professora. É muito agitado e dispersa-se com facilidade. As vezes balbucia palavras em um tom baixo, de modo que não é possível entender o que diz. Sempre quer ser o primeiro em tudo, principalmente no que se refere a filas ou atividades. Muitas vezes enquanto a professora explica parece não prestar atenção, mas, de repente responde, e em maioria corretamente, as perguntas que são feitas. Parece ter predileção a atividades de matemática. Demonstra interesse por dinossauros e ao “*Bumblebee*”, personagem do filme *Transformers*, o qual menciona frequentemente.

Quando alguém fala sobre autismo, esperamos nos deparar com um outro pouco ou nada afetivo, alheio por completo, “mas encontramos crianças afetivas, que brincam, que se deixam fazer cócegas e que riem a partir do contato com o outro.” (KUPFER, 2015) – Théo certamente é uma dessas crianças!

Feita esta pequena contextualização, para análise, norteando-nos a partir dos objetivos de compreender como a inclusão escolar, a partir da inter-relação das crianças pode provocar efeitos subjetivos para um aluno autista; investigar se o contexto escolar, mediante atuação do professor, pode ser um campo interessante e mobilizador de nova circulação discursiva para um aluno autista; e, finalmente, buscar compreender e discutir de que forma esses apontamentos podem contribuir para pensarmos a relação autismo, educação inclusiva e psicanálise.

A fim de elucidar nossos questionamentos sobre as vicissitudes da inclusão de uma criança autista, buscamos compreender como a inter-relação entre pares pode provocar efeitos subjetivos e mediante a atuação do professor, as possibilidades para mobilização de nova circulação discursiva, assim, estabeleceu-se ênfase no cenário de sala aula, lócus privilegiado deste trabalho, como encontro entre subjetividades. Para tanto, utilizamos a descrição de algumas cenas para ilustrar e fundamentar discussões que se teceram a partir do meu olhar, culminando em dois focos das relações de Théo: a professora e as crianças – os quais passaremos a desenvolver a seguir.

### **Entre Sila e Caríbdis: articulações sobre a atuação da professora e seus efeitos**

O que norteia este nosso eixo é o embate ao qual já fizemos menção neste trabalho, onde Freud (1932) resgata duas ameaças marinhas da mitologia grega para situar o educador na encruzilhada entre a não interferência de Sila e o Caríbdis da frustração. Por vezes sentia a professora G. nesse embate, na linha tênue entre os perigos do primeiro e o medo do segundo. Seguem duas cenas que representam este confronto:

#### **Cena 1**

*19 de outubro de 2016*

*A professora faz uma brincadeira sobre os sentidos com os alunos. Funciona da seguinte maneira: cada um ia ao centro, era vendado, e tinha que adivinhar os objetos sequencialmente pelo tato, paladar ou olfato. Théo se agita pois queria ser o primeiro de todo modo, G. não cede, e o faz esperar um pouco. Ele fica ansioso até o momento de ser convocado, no entanto ela parece “suportar” esta agitação.*

## Cena 2

24 de outubro de 2016

*Na fila para lavarem as mãos antes do lanche, Théo ameaça se desorganizar por não ficar em primeiro – a fila foi organizada por ordem alfabética. A Professora G. insiste na ordem correta, não cedendo. Ele fica muito contrariado, mas acaba seguindo. Contudo, na volta, G. anuncia que a fila será por ordem de tamanho, o que faz com que ele fique em primeiro.*

## Cena 3

03 de novembro de 2016

*Alguém passa no pátio com algo referente a dinossauro que não consigo identificar (depois descubro que se trata de uma espécie de inflável razoavelmente grande), uma das crianças comenta e ao ouvir “dinossauro”, Théo fica eufórico, repetindo a palavra diversas vezes e tentando sair de sua mesa para correr para fora. A educadora social o contém, sem sucesso, resolve ir com ele até a porta para que possa ver. A professora, então, diz que ele precisa terminar a atividade. Assim que termina, G. pergunta se ele quer ir até o dinossauro e o leva até a sala. Théo volta empolgado falando: “pessoal, muito dinossauro!!!”.*

Na primeira cena ela opta por não ceder e faz com que Théo espere sua vez. Já nas posteriores tenta uma manobra, que acaba funcionando para que ele suporte, ao menos um pouco, essa falta de não ser o primeiro da fila. Assim, na ida, Théo tem que aceitar não ser o primeiro, porém, G. cede, “sem falar” nada com ele diretamente, através de um outro comando para a formação da fila. Jerusalinsky (2015) aponta nesse sentido, uma das funções que a escola é capaz de operar para a criança autista:

Saber suportar a castração simbólica, ou seja, as limitações, as perdas, as desilusões, a demora, a espera, os desencontros, as equivocções, em suma, suportar o que não podemos ser, sem que isso nos impeça de encontrarmos uma forma de nos representar, de ser, no discurso social. (p.272)

Théo nunca é colocado numa posição assistencialista e tratado como “café com leite”, submete-se as mesmas regras que seus colegas, o que implica uma posição na participação do dispositivo escolar de semelhante, tal como os demais. Como Freud (1932) coloca, educar é uma tarefa que exige uma razoabilidade entre proibir e, ao mesmo tempo, dar a quantidade necessária de amor, mantendo um nível de autoridade o que não significa o mesmo de autoritarismo.

Ao professor cabe também a difícil tarefa de suportar o diferente, e para além, ser capaz de operar com e a partir dele. O professor precisa “sustentar uma função de produzir enlace (circulação social), em acréscimo à sua função pedagógica”. (BASTOS & KUPFER, 2010, p.156). Apresentaremos mais algumas cenas para nos ajudar a refletir neste sentido.

#### Cena 4

17 de outubro de 2016

*No início da aula, com todos os alunos já sentados, Théo está ao fundo da sala e mostra-se muito agitado por conta de seu carrinho que foi parar embaixo de um dos armários da sala e não consegue pegar. A educadora social que o acompanha pede várias vezes para que se sente, diz que não está na hora de brincar e tenta fazer um acordo para que peguem o brinquedo no intervalo, mas, não adianta. As outras crianças começam a se dispersar e a professor então vai até ele e pede, calmamente, para que lhe explique o que está acontecendo. Tentando se soltar da educadora que o segura, movimenta-se em direção ao armário dizendo querer seu carrinho.*

*A professora G. então convoca toda a turma a formar um “mutirão” para que juntos possam resgatar o brinquedo. Todas as crianças se animam com a ideia, reúnem-se e afastam o armário de modo que Théo consegue pegar o carrinho. Assim ele se acalma, todos vão se sentar e a professora sugere que já que resgataram seu brinquedo, agora ele iria se sentar com os demais para a aula, mas ao final do dia, caso quisesse, poderia brincar com o carrinho. Ao final do dia ele nem lembra!*

#### Cena 5

27 de outubro de 2016

*Théo a todo momento chama pelo nome a professora indagando se pode falar com ela. Está muito agitado hoje. A todo momento fala sobre dinossauros e meteoros, o que atrapalha o curso da aula. G. interrompe sua explicação e decide introduzir este assunto na turma. Passa, então, a discorrer sobre o que são meteoros, conta sobre certa vez que um caiu e exterminou com os dinossauros e assim dá continuidade. O assunto mobiliza a sala inteira, principalmente Théo.*

#### Cena 6

01 de dezembro de 2016

*A turma está desenvolvendo uma atividade de matemática. Théo interrompe lembrando que seu aniversário está chegando e que quer comprar um carro, como o do “Transformes”.*

*“ – mas, você pode? Com quantos anos vocês podem comprar um carro? ” Indaga a professora*



*Bento responde que somente com dezoito. A aula se dá a partir desta ideia agora, sugerindo que cada um diminua sua idade deste total e trabalhando com os anos para saberem quando poderão comprar um carro.*

*A aula vira uma festa. Eles calculam para saber quem será o primeiro a comprar um carro, cada um diz qual quer, pesquisam os valores e por fim, a professora diz:*

*“ – Aí vocês vão me ligar dizendo que estão indo me buscar para passear porque eu já vou estar bem velhinha, né?! ”.*

*[Todos caem na risada.]*

Nestas cenas poderíamos pensar que a professora, encarnada num lugar de mestre, poderia brigar com Théo por estar atrapalhando o seguimento da aula ou simplesmente ignorar o que ele dizia, já que não estava no contexto de sua aula planejada. No entanto, ao perceber, por exemplo, como a falta do carrinho estava de fato o angustiado, interrompe sua aula, e não só se põe a ouvir o que ele quer dizer naquele momento – já que até então estava sendo contido pela educadora –, como também convoca todas as crianças para participar da cena, implicando Théo em uma ação que precisa ser feita em conjunto, com ajuda de seus amigos. Podemos entender, de acordo com Jerusalinsky (2015) que: “ou bem a gente adota simbolicamente o autista ou não pode fazer nada”. Deste modo, ao realizar essa adoção, a professora:

- a. Mobiliza cenários para que Théo trabalhe com as outras crianças;
- b. Abre mão de seu planejamento para criar novas possibilidades;
- c. Compreende a angústia dele naquele momento; e
- d. Permite que as outras crianças se ocupem de Théo.

Como Lacan (1962) adverte, ao referir-se aos “professores por profissão”, não existe ensino que não se refira a um ideal de **simplicidade**, isto se justifica a partir da premissa de que tudo que é passível de ser ensinado deve conservar a marca de um *initium* subjetivo, ou seja, algo do traço unário, anterior ao sujeito, à medida que se inscreve algo no ato educativo que é anterior a tudo que podemos elaborar.

A professora G. fica atenta no trabalho com Théo. Se surge algum significante ao qual ele se mostra sensível, como aconteceu na Cena 4 com os meteoros e dinossauros, e na Cena 5 com a questão da compra do carro, apreende e tenta dar sentido no contexto de aula para que aquilo não se perca e possa fazer alguma marca em Théo. Esta postura é semelhante ao que sugere Laurent (2014):

Esforçar-se para entrar em relação com um sujeito autista, confrontar-se com esse impossível, com esse real, a partir de uma perspectiva psicanalítica, supõe apelar à invenção de uma solução particular sob medida. Com efeito, a invenção é o único “remédio” do sujeito autista e de incluir, a cada vez, o resto, ou seja, o que permanece no limite de sua relação com o Outro: seus objetos autistas, suas estereotípias, seus duplos. (p.78)

A posição de “invenção” em que a professora se aventura, lança possibilidades para que Théo circule de um outro modo na escola. Ela o compreende em sua dimensão subjetiva. Não tenta fazer com que largue os dinossauros, invés disso, os traz para dentro de sala e envolve os demais alunos, fazendo com que, até então o que podia ser considerado apenas uma fixação, se encharque de sentidos possíveis de operar com esta criança.

Duas últimas cenas nos permitirão arriscar algumas conclusões, por fim, deste eixo.

### Cena 7

*07 de novembro de 2016*

*Os professores aproveitaram a montagem da feira de ciências, que ocorreu no último final de semana, para que todos os alunos passem por todas as salas. De modo que quem faltou no dia, pudesse também ter a chance de ver.*

*[...] Em outra sala, onde trabalhavam a história do pão, Théo fica muito agitado durante a passagem de um vídeo. Quer se levantar de todo modo. Tentam segurá-lo. Ele diz: “ – me solte! Por favor, me solte! ”.*

*A professora G. na tentativa de acalmá-lo, sugere que ele participe da apresentação, ainda sendo de outra turma. Assim, pergunta a professora da sala se Théo pode vestir a roupa de seus alunos (avental e chapéu). Com o aceite, pede, ainda, que tirem foto para registrar este momento. Em seguida mostra a foto pra Théo e os amigos.*

### Cena 8

*21 de novembro de 2016*

*Théo, no meio da aula, levanta e pega sua bolinha verde. Professora G. segura o objeto para guardar e isso o agita. Ela, então, diz:*

*“ – você não quer que eu guarde sua bolinha e eu não quero que você faça isso na hora errada, como vamos fazer? ”*

*Théo parece pensar um pouco e responde: “ – embaixo da mesa. ”*

*[Fazem um acordo e ele guarda a bola. ]*

Nas observações foi possível notar que a professora G. adotava estratégias flexíveis as respostas que Théo dava, sempre engatando a um sentido para todos os demais. Na posição usual de adulta e professora, ela deveria ser aquela que “briga” quando fazem algo errado, no entanto, esta professora procurava sair deste lugar, vez ou outra, para ocupar outras possibilidades ao ensinar. Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Lacan (1955) quando diz que “ só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda (...)”.

Por exemplo, ela adere a uma agenda feita no quadro diariamente, listando todas as atividades que serão desenvolvidas no dia, na intenção de oferecer suporte à Théo que mostra necessitar deste planejamento para se organizar durante o tempo de aula. Contudo, para tal, ela chama ao quadro todas as crianças aleatoriamente para que escrevam uma atividade, cada. Assim, essa ação que partiu de uma necessidade de Théo, implica os demais alunos que participam ao mesmo tempo em que exercitam sua escrita que se inicia nesta fase.

Abaixo, segue trecho retirado do último relatório redigido sobre Théo:

*Há momentos que sai de sala e recusa-se a fazer atividades, porém as regras combinadas são constantemente lembradas o que, geralmente, causa reação agressiva, pois não aceita a desaprovação de sua conduta. Depois dos momentos conflitantes desculpa-se, mas, vez por outra, reincide. Tem ficado o horário completo de aulas. O uso da agenda e combinados de sala é de grande ajuda para manter a rotina diária. Necessita de acompanhamento de monitora (ESV) para realizar as atividades, com estímulo constante. Encontra-se no nível silábico de leitura e escrita. Associa imagens a seus nomes, reconhece as letras do alfabeto, forma sílabas e palavras. Identifica e soletra os nomes dos colegas, organiza-os em ordem alfabética. Nos momentos da história tem melhorado sua participação, mas ainda apresenta baixa resistência. Sua atenção é maior nos momentos dos filmes. Os recontos orais, precisam ser direcionados com frequência para manter coerência, evitando as falas descontextualizadas, e os pictóricos são estimulados com lembretes frequentes da história. Realiza escrita com uso de alfabeto móvel, porém a escrita em cadernos, livros e folhas é exercício diário, embora demonstre alguma resistência. Nota-se melhoria significativa na apreensão e pressão, porém ainda necessita melhoria no traçado das letras e números. A questão motora tem sido trabalhada com modelagem, recorte, pintura. Realiza as atividades do circuito de psicomotricidade: já consegue pular corda. Realiza contagem e escrita de numerais até 20 e adição e subtração com material concreto. Identifica e nomeia cores e formas geométricas simples. Confunde-se ainda quanto à lateralidade, noção espacial e temporal. [...].*

É perceptível que G. atribui à Théo, especialmente suas capacidades, da escrita ao pular cordas, de forma que tudo que ele consegue fazer ganha significado e é destacado em detrimento de suas limitações. Ainda, busca intervir de forma subjetiva nos pontos críticos, como na

questão do sair de sala, por exemplo, por vezes ela permite esse movimento quando entende que ele precisa deste corte.

Ao promover uma distinção entre método e experiência Lacan (1962) nos dirá que esta ao contrário àquela: “(...) conduz-nos à terceira via, que colocarei sob o indicador da função de chave. A chave é aquilo que abre e que, para abrir, funciona. A chave é a forma pela qual funciona ou não a função do significante como tal.” – Apostamos, a partir destas cenas que a professora opera com esta chave, pois sabemos que diante do medo do fracasso o professor pode se identificar com ele, assumindo uma postura vitimada, ressentida, colando-se em um discurso onipotente. É o que Jerusalinsky (2015) nomeará de mestres preparados para lidar com a ignorância da lógica que não sabem o que faz com a ignorância da simbolização. Por outro lado, bem como enxergamos em G., é possível ocupar a posição de reconhecer seu valor e acreditar na sua prática em detrimento de feridas narcísicas.

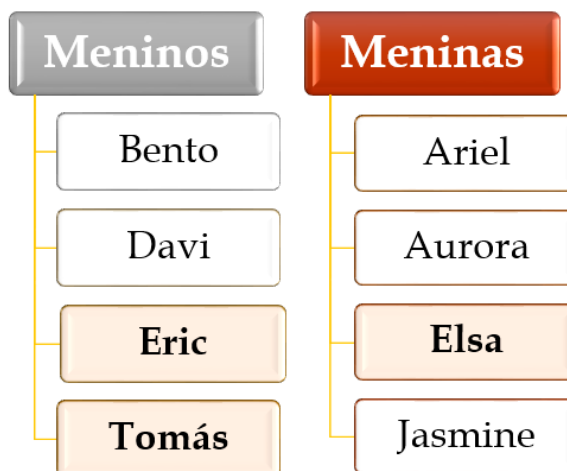
De tal modo que, entendemos que a professora Generosa promove não só a inclusão de Théo, mais do que isso, como tem que ser, ela trabalha na *inclusão de todos*, no sentido de uma *educação para todos*.

### **A inter-relação entre pares: *o que uma criança pode fazer por outra?***

Embora tenhamos observado e solicitado a participação de todas as crianças do primeiro ano eleito, notamos mediante as observações e registros no hypomnemata que três crianças em especial, participavam na maioria das cenas consideradas relevantes ao estudo. De todo modo, no capítulo metodológico consideramos legítimo descrever cada criança, individualmente, pois todas configuram-se sujeitos desta pesquisa.

Contudo, neste momento de discussão, a título de situar melhor o leitor na dinâmica das cenas descritas, o quadro abaixo elaborado, elenca toda a turma de Théo, destacando seus amigos constantemente implicados nas cenas: Eric, Tomás e Elsa.

*Figura 5 - crianças na relação com Théo*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Partimos do pressuposto que grupos de crianças podem provocar efeitos umas as outras, aqui em especial, pensamos na criança em estruturação autística. A escola, nesse sentido, é um campo privilegiado pois a priori, com exceção as classes especiais, formam-se turmas em que encontramos uma diversidade de estruturas clínicas, ou posições subjetivas heterogêneas. Como no caso da sala de Théo, onde podemos dizer que existiam alunos que estariam, a princípio, na neurose junto dele em estruturação autística, por exemplo. As crianças aparentam dar mais ouvidos aos seus semelhantes de forma diferente de como escutam a nós adultos.

Freud (1921) já aponta a impossibilidade, mesmo falando-se em uma análise individual, de abstrair as relações com os outros. Ele cita que na relação com os amigos, entre outras, o sujeito sempre estará afetado por outras pessoas:

(...) cada uma das quais adquiriu para ele significação extraordinária. Quando se fala de psicologia social ou de massas, existe o hábito de abstrair dessas relações, e isolar como objeto de investigação a influência que um grande número de pessoas exerce simultaneamente sobre o indivíduo, pessoas às quais ele se acha ligado de algum modo, mas em muitos aspectos elas lhe podem ser estranhas. Portanto, a psicologia de massas trata o ser individual como membro de uma tribo, um povo, uma casta, uma classe, uma instituição, ou como parte de uma aglomeração que se organiza como massa em determinado momento, para um certo fim. (1921[2011], p. 11)

Ele assim sinaliza a possibilidade de alterações no posicionamento individual a partir do estar em grupo e da identificação que nasce junto com o sentimento coletivo que depreendemos na escola. A este respeito, destacaremos as cenas a seguir.

### Cena 1

17 de outubro de 2016

*Momento de rodinha – as crianças trazem e/ou os pais encaminham para o celular da professora, fotos e registros diversos sobre o que fizeram durante o final de semana. Trata-se de um momento de partilha entre eles a respeito do que acontecia quando não estavam na escola.*

*Neste dia a professora G. mostra fotos do acampamento que Théo participou. Ao mostrar uma foto dele, algumas crianças comentam e Elsa dirige-se diretamente a ele e diz:*

*“– Olha, Théo, é você! ”. Ele então aponta para si na foto e diz: “– sou eu! ”.*

### Cena 2

27 de outubro de 2016

*Théo e Tomás sentaram em dupla. A atividade consiste em uma folha branca A4 com alguns adesivos distribuídos. Eles devem preencher, colorindo e desenhando, o máximo possível do espaço. Théo desenha três bonecos, a educadora social que está sentada próxima pergunta quais são os nomes e ele responde:*

*“– ThéoS”. Assim, no plural.*

*Tomás diz que todos não podem ter o mesmo nome, que então deveria escolher outros nomes.*

*“– Não? Aaah... então pode ser tia Paola<sup>26</sup>[nome da educadora social] e Tomás. ”.*

### Cena 3

10 de novembro de 2016

*Na contação de história, a professora trabalha com o um vídeo na televisão: “O menino Nito: então, homem chora ou não?”<sup>27</sup> ” De Sônia Rosa. Após o vídeo, a professora desenvolve o assunto com as crianças:*

*“– O que faz uma pessoa bonita ou feia? Tem gente feia? ”. (Professora)*

*“– Tem quem é deficiente...” (Tomás responde.)*

*“– Só porque é deficiente, não é bonito? ” (Professora)*

---

<sup>26</sup> Nome fictício.

<sup>27</sup> A história conta a respeito de um menino que se chama Nito, de **bonito**. Mas que chorava muito por tudo e ninguém aguentava mais. Um dia, após receber uma bronca do pai que diz que “homem que é homem não chora”, passa a engolir todos os choros até ficar doente.

*“– Não... o Théo não é feio! ” – Elsa entra na conversa*

*“– Uai, mas o Théo é deficiente? ” (Professora)*

*“– Não... ele tá aprendendo... aprendendo a desenhar...” – Elsa conclui.*

Estes fragmentos nos mostram a força que um grupo tem, a partir da heterogeneidade, para operar sobre o outro através da identificação que o laço social propõe, de forma que nas duas primeiras cenas, algo opera em Théo consigo mesmo e perante seus pares. Sobre a terceira cena, considerando o que Milmann (2016) lembra:

Uma questão recorrente nas escolas diz respeito ao modo de trabalhar as diferenças diante de um grupo que foi educado a trabalhar de forma homogênea. Este tema não é secundário e possibilita abrir um diálogo sobre como cada um se sente e como enxerga e significa o outro. Tal debate costuma produzir uma atitude cooperativa entre as crianças. (p.78)

Porque a identificação passível de emergir nesta dinâmica, refere-se à construção perante semelhantes que precisam irmanar-se, digamos assim, no que lhes falta. **“Ali todos se solidarizam porque não têm<sup>28</sup>**. A identificação se baseia assim na marca de uma ausência, o que produz a possibilidade de sustentar a angústia.” (KUPFER; VOLTOLINI & PINTO, 2010, p.98). Deste modo, posteriormente temos outro recorte onde a demanda de reconhecimento parte preliminarmente de Théo e não do Outro, como nos anteriores:

#### Cena 4

*21 de novembro de 2016*

*A turma está fazendo uma atividade no caderno quadriculado. Como Davi estava fazendo letras muito grandes, a professora vai até ele para o ajudar.*

*“ – Olha, Jéssica, como ele consegue! ” – A professora refere-se a mim*

*“ – Que lindo, Davi! Dentro do quadradinho, hein?! ” – Confirmando sua conquista.*

*Théo, então, vira e se manifesta:*

*“ – eu também faço! .... Eu também faço direitinho, né?! ”*

*Assim, sai mostrando para mim e para todos da turma. Elsa aplaude e diz “ – olha, que lindo, gente!! ”*

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

## Cena 5

01 de dezembro de 2016

*Théo insiste, como sempre, em fazer a letra cursiva igual a de Tomás. Ao escrever, faz algo parecido com “eeeeeeeeee”. Assim que termina sai mostrando para todas da turma e perguntando se está bonito. Me pula – acredito que isso mostra que ele entende que não estou no mesmo lugar que ele e as crianças, logo não posso opinar. Uma criança então aponta e diz que não parece com letras o que ele fez. Elsa então diz:*

*“ – é a escrita dele, ele tá tentando fazer a cursiva! ”.*

Pressupomos, então, que o convívio entre crianças na escola, ressaltando que não pensamos como “analistas mirins”, mas a partir de sua condição de semelhantes enquanto alunos, provocaram efeitos subjetivos em Théo, de maneira a surtirem em implicações terapêuticas.

Outra aposta que nos atrevemos a pensar a partir da análise dados é no agenciamento do discurso da histérica pelas crianças e seus efeitos.

Lacan (1969) formula sua teoria dos quatro discursos, sendo um instrumento de linguagem que instaura relações e estabelece relação social. São eles: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso analítico e o discurso da histérica. Este último o qual iremos nos ater como suporte ao eixo de análise aluno-aluno. Esta sua teoria nos ajuda a pensar a posição que um sujeito assume ao se dirigir a outro para fazer laço.

(...) os laços sociais se estabelecem a partir do discurso, pois, sempre que tomamos a palavra, ocupamos um determinado lugar e colocamos o outro em determinada posição, disso decorrendo uma determinada produção que terá a ver com uma determinada verdade. (BASTOS & KUPFER, 2010, p.157)

As crianças, a partir deste lugar de enunciação do discurso da histérica, fazem objeção ao totalitarismo perverso do saber, assim, diferentemente da posição de mestre, as vezes encarnada no professor, não proíbem, ao passo que contestam seus pares. Ilustraremos algumas cenas para colaborar na fundamentação desta reflexão.

## Cena 6

03 de novembro de 2016

*Durante a atividade que estão fazendo no caderno, Théo começa, como de costume, a “comer” seu lápis. A educadora social fala:*

*“ – não acredito nisso! Você tá comendo seu lápis? Que coisa feia! ” – Ele parece ignorar.*



*Elsa que está logo atrás dele fala: “– ecaaaa! ”; Tomás, a sua frente sentado comigo, vira-se e completa: “parece aquele bixinho que come papel! Que nojo, Théo! ”.*

*Frente a colocação de Tomás e Elsa, para de morder o lápis e volta a fazer a atividade.*

### **Cena 7**

*04 de novembro de 2016*

*Realiza-se atividade de ditado onde a professora fala e escreve a palavra no quadro para que copiem numa folha em branco. Todas as palavras possuem a mesma terminação na intenção de fazer ligação com a última aula onde foi trabalhado rimas. Théo parece dispersar-se e vai pegar um brinquedo (estão ao seu lado). Tomás chama sua atenção: “ – Théo, senta! Não tá na hora! ”. Ele, então, acata o que o amigo diz, sem que a professora tenha dito qualquer coisa antes, e retoma ao seu lugar para a atividade.*

### **Cena 8**

*01 de dezembro de 2016*

*Sento-me perto do Théo e do Eric que estão juntos. Tento ajudar Théo a escrever o cabeçalho, pois insiste em escrever duas palavras na mesma linha que, contudo, não cabem mais no caderno. Dou-lhe algumas possibilidades, mas ele não aceita e escreve tudo embolado. Digo que não está certo.*

*“– tá sim! ”. Me responde*

*Decido tentar outra coisa. Me inclino para Eric. “ –o que você acha? ”, Ele diz para Théo que não está certo e mostra o seu para o amigo.*

*Só então ele admite e muda de ideia: “ – Ahhh... tá errado ”. E apaga.*

Constantemente podíamos ver Théo levando a borracha ou o lápis a boca, conforme descrito na cena 4. Quase todos os dias era necessário trocar seu material e por vezes já havia presenciado a professora e a educadora social pedindo que parasse. Surpreende-me, pois, após este dia, até o final o ano, não vejo mais Théo fazendo isso, me pergunto o que opera diferente nesta relação aluno-aluno que não pode operar da mesma forma com um adulto?

Conjecturamos que a posição encarnada por Elsa e Tomás, agenciando o discurso da histórica, funciona de forma subjetivante, diferente da professora e educadora social que

enunciam a partir de uma lei simbólica que organiza a civilização (ela nos diz o que é ou não comestível em nossa cultura), enquanto a criança coloca-se empaticamente ao outro.

As crianças dizem coisas que nós, técnicos, jamais falaríamos, ou pelo menos, não da mesma forma. Assim, no discurso da histórica o que opera é aquele saber que não se sabe. E como saber sem saber? Lacan dirá tratar-se de um enigma.

A verdade é inteira, seria um corpo, enquanto o enigma é um “semi-dizer”, logo, meio-corpo – ainda, é enunciação e o outro pode transformá-lo em enunciado. Acerca desta discussão:

(...) o que chamo de histeria desse discurso resulta precisamente do fato de que ele alude a distinção que permitiria perceber que mesmo que essa máquina histórica – que de fato não é outra coisa senão a marcha das escolas e nada mais – nunca atingisse o saber absoluto, isto seria apenas para marcar a anulação, o fracasso, o desvanecimento ao término da única coisa que motiva a função do saber – sua dialética com o gozo. O saber absoluto seria pura e simplesmente a anulação desse término. (LACAN, 1969, p.36)

Muitas vezes a professora nem precisa intervir, pois as crianças mesmo estabelecem as regras entre si, como quando Tomás adverte Théo que não está na hora brincar, por exemplo. Podemos ampliar e propor que a escola, como discurso social oferece à criança uma ordenação, as leis que regem as relações entre as pessoas, para que dela a criança tome o que for capaz. Para Théo, essa “inclusão escolar” tem um valor especial, de modo que a escola institui a diferença a partir de sua relação com as outras crianças. Podemos atribuir especial valor estruturante a esta ação.

Finalizando, em um dia de observação, no momento de contação de história, estava sentada entre Théo e Tomás. Os dois ensaiam uma pequena discussão dando língua um para o outro. Chamo a atenção em tom de brincadeira e Théo vira-se para o outro lado. Então, digo:

*“ – mas fala a verdade, ele é seu melhor amigo, né? ”*

Ele me responde:

*“ – é, desde que eu entrei aqui na escola ele implica comigo. A gente **implica**, por isso é amigo. ”*

Não estaria justamente aí a chave para pensarmos a relação das crianças? Elas **se implicam**! Permitem uns aos outros, novas possibilidades de circulação. Em consonância com Kupfer; Voltolini & Pinto (2010) o que uma criança pode fazer por outra consiste em um amigo convidar o outro para ocupar uma outra posição. Na escola, Théo é convidado a ocupar um lugar de infância, a brincar e fazer enlances com os alunos na sala de aula. Ocupa posições inéditas, ganhando ampliação na circulação social.

Inquestionavelmente as crianças têm muito mais a nos dizer sobre inclusão, do que nós as elas.

## INSTANTE DE (IN)CONCLUIR

*Teve um Drummond que de uma pedra no meio do caminho, em vez de jogá-la no outro, poetou. Teve um Chico e um Milton que cantaram uma coisa que não tem nome nem nunca terá. O limite da palavra é a invenção, é só poder suportar.*

Forbes, 2005

Ao longo deste estudo, nos debruçamos sobre a investigação acerca das vicissitudes de um lugar sustentado pela escola na inclusão escolar de uma criança autista. Para isto, buscamos compreender as inter-relações entre as crianças e como podem provocar efeitos subjetivos no outro com autismo, além de investigar se a escola pode oferecer campo interessante, a partir da atuação do professor com este aluno dito de “inclusão”, mobilizando, assim, nova circulação à ele. Isto posto, propomos discutir de que forma os apontamentos desvelados nesse trajeto podem contribuir para pensarmos a relação do autismo, educação inclusiva e psicanálise para além do que já foi pesando ao longo das décadas de discussões.

No decorrer dos meses de observação numa sala de primeiro ano do Ensino Fundamental, utilizamos o *Hypomnemata*, dispositivo instituído por Foucault (1997), como instrumento de registro no suporte ao exercício de ler, reler e refletir que permitiu ao mesmo tempo me constituir como pesquisadora. A partir dele, selecionamos cenas para ilustrar pressupostos que sobre os impasses, ente Sila e Caríbdis, vividos pela professora e sua posição de ensinar permitiu-se criar e operar com o diferente, o (*ex*)ótico ao qual nos atemos no capítulo quatro, que é a criança em estruturação autística. Notamos que esta professora, a partir de sua posição ética frente ao outro e sua conduta ao suportar os “não-retornos” e faltas implicadas em sua prática, consegue inventar! Como Forbes (2005) diz: “o limite da palavra é a invenção, é só poder suportar!”. E ela suporta este lugar, muitas vezes do vazio. Conduta, infelizmente, não tão comum quanto gostaríamos de encontrar em professores que, ao contrário, dão lugar a uma impotência de sua própria prática e se ressentem, parados e entregues a um diagnóstico que justifica toda sua falta.

Este é um dos efeitos contemporâneos (ou não seriam, assim, tão contemporâneos? Mas, somente reincidentes?) que o diagnóstico do Espectro Autista vem causando, ao instituir uma tempestade de diagnósticos na direção da “normatização” do sujeito esvaziado de significado. A que sujeito estamos nos atendo na educação? Discussões que delineamos no início deste trabalho.

Obtivemos algumas compreensões, das quais, o convívio heterogêneo com outras crianças ajuda na produção de novas identificações e na construção subjetiva de uma criança em estruturação autística. Elas nomeiam as ações, dão significado, comemoram e brigam juntos!

Assim, podemos localizar como a criança se relaciona com Outro. O padrão do laço transferencial em que ela responde e se estabiliza entre ela e cada semelhante com que se depara, pode nos ensinar na medida em que o outro está afetado e testemunha seus efeitos. Nesta relação pode-se constatar o que nela se apresenta como singular, a partir do que a diferença do modo ideal em que ela é esperada. (VORCARO, 2015, p. 124)

A escola opera com um campo de linguagem e de lugares onde são ofertadas marcas simbólicas pelo outro, onde a criança é banhada de linguagem. Como Mannoni (1977) coloca: a inclusão escolar implica num banho de linguagem, e neste mesmo sentido, Mrech (2014) esclarece: “a linguagem é o leito por onde tudo corre. Uma linguagem que tece o sujeito, mesmo que ele não deseje ser tecido por ela.”. Permite, ainda, à criança em questão, ocupar uma função junto a outras crianças, bem como desempenhar seu próprio papel no dispositivo escolar.

Deste modo, a escola, no caso de Théo, pôde proporcionar outras chances de laços, aprendizagens e circulação através de um novo discurso que não fosse seu diagnóstico, configurando-se como um campo discursivo interessante. A educação, ao encontro do que Lajonquière (2010) pensa, “possibilita à criança habitar numa outra posição o campo da palavra e da linguagem e, assim, *fazer uso* da palavra em nome próprio. Isto é, a educação possibilita que a palavra dos outros – a palavra do Outro – possa chegar a funcionar como “sua própria palavra” perante os adultos.” (p.148)

E o porquê da escola? Por que não outro lugar? Primeiro por ser o lugar de excelência da criança, segundo, podemos elencar diversos “porquês”, entre eles: a criança autista vai para a escola com os mesmos objetivos que os demais alunos: estudar e brincar; são sujeitos de direito; passam de crianças à alunos, de forma que a escola liberta do excesso de cuidados dos adultos.

Tratamos da constituição subjetiva no autismo no primeiro capítulo, onde foi possível depreender do que se trata e na implicação de um sujeito que não se separa do outro. Neste viés, a escola, por ser uma instituição regida pela função paterna (também não operada no autismo) permite pensar em uma suplência a condição de alienação, ao oferecer outro lugar no qual esta criança não está alienada e atuar em diferentes vertentes, como na linguagem ao sustentar a relação com o outro que ocorre pela demanda na linguagem; na relação com a lei, já que para muitas crianças, como no caso do Théo, é difícil tolerar a obediência.

Ainda, a escola produz função de reconhecimento a criança com autismo, por meio da inter-relação dos alunos entre si, de modo que a convivência em grupos, dada a heterogeneidade subjetiva que proporciona efeitos subjetivantes a esta criança, provoca senão uma alteração em sua posição, no mínimo, marcas significativas no laço com o outro.

No que diz respeito a inclusão, tema tão delicado, sempre com tênues linhas, sabemos que se trata de uma aposta que devem fazer no sujeito. Mesmo que a aposta não traga garantias, será ela que poderá orientar “o sujeito em sua antecipação sobre o que poderá vir a ser, quer seja para aderir, contestar ou superá-la. Enfim, sem aposta que o antecipa, ele não tem base de sustentação para equacionar seu posicionamento subjetivo.” (VORCARO, 2015, p. 126)

A inclusão escolar produz uma brecha necessária para a ressignificação do ensino tradicionalmente padronizado, mecânico e adaptativo. Resgatar o corpo, o faz de conta, as narrativas faladas e lidas, buscando um espaço de criação, prazer e troca entre as crianças, o corpo em movimento, a palavra e o brincar são a sustentação para aprendizagens significativas de todas as crianças, por serem também constitutivas da subjetividade. No ato educativo é preciso destacar o valor do diálogo, do laço social e da palavra que leva à relação com o outro. (MILMANN, 2016, p.79)

Destarte, acerca das interlocuções pensadas sobre autismo, psicanálise e educação inclusiva, entendemos que não se trata de apontar um caminho e sim de construir juntos uma possibilidade. Considerando que a psicanálise está no campo educativo “quando lembra que sempre há um resto, quando escreve que o sujeito está dividido, quando diz que a demanda nunca se alcança, quando propõe que tanto o ato educativo quanto a escuta psicanalítica não são mais do que manejos ou gestão da demanda, condenada por estrutura a não ser atendida jamais.” (KUPFER et. al. 2010, p.110)

Finalmente, ao viver/conviver com a professora e alunos, “imersa” em seu cotidiano, experienciando este ambiente escolar, que não sem razões nos (re)despertam emoções, inevitavelmente marcas também inscreveram-se em mim. No último dia de aula uma das alunas, Elsa, a qual teve uma identificação significativa comigo ao longo do semestre, diz que me trouxe um presente. Vai até a mochila e ao voltar me entrega seu caderno de caligrafia dizendo: *“é pra você nunca se esquecer de mim!”* – aquilo me toca de maneira extraordinariamente forte! Embora, certamente, ela não o faça consciente, me entrega ali sua LETRA. Lembro de uma definição que Vorcaro (2015) emprega: “enquanto consequência da linguagem, a letra desenha a borda do buraco do saber, é litoral (e não mera fronteira entre territórios) [...] a letra é a rasura do rastro do sujeito.” (p.143).

Esta criança entrega tudo que apreendeu o ano todo em sua alfabetização. Do início do ano com a escrita da primeira letra de seu nome, ao último escrito de seu nome completo. Ali

tem toda a dificuldade e a vitória dos seus acertos, todo trabalho de um ano inteiro. Tudo que pôde produzir, confia a mim. Mal sabe ela, que eu jamais seria capaz de esquecer aquelas covinhas, o abraço apertado todo dia e o jeito espontâneo de ser.

Trago esta cena, porque além de me marcar nesse processo, lembra-me e alerta, para minha própria atuação, e de todos os educadores que quando regidos por uma ética do sujeito da psicanálise envolve-se com impossíveis. Nós, concebidos em uma ordem de ensinar o outro, esquecemos de nos deixar ensinar pelas crianças que tanto têm a nos instruir sobre apostas no outro. O tanto que uma criança deposita à nós, suas demandas, não nos permite, de forma alguma, recuar à margem de ressentimento e desculpas. A única forma de retribuir é apostando de volta.

Por fim, buscamos responder algumas perguntas neste trabalho – reflexo do meu desejo em uma formação *in continuum* – Contudo, elaboramos muitas outras questões – como comumente ocorre nos estudos que se propõem a pensar nestes mesmo eixos. Contudo, digo que tenho uma resposta a dar-lhes! E quem me ensinou foi Tomás, que como vimos, implica *com/o* Théo, nossa criança do estudo de caso. Ele me dá essa resposta ao final do primeiro dia de observação, no entanto, só elaboro *a posteriori*, mais precisamente no último dia de escrita desta dissertação, relendo no hypomnemata a cena em que estão os dois sentados juntos e a professora entrega pedaços de massinha para brincarem até a hora de ir embora. Théo está com um pedaço azul, fazendo formas que se desmancham por não haver material suficiente. Tomás então se dirige a ele, entrega-lhe outra cor e diz: “*pode misturar!*”.

Afinal, não é disso que em todas as discussões que desenvolvemos nos propusemos? A psicanálise não dá conta de tudo, nem a educação, nem a professora Generosa, nem Freud ou Lacan, nem eu, nem você..., mas não tem problema, pois sempre poderemos *misturar!*

## REFERÊNCIAS

ABELHAUSER, Alain. Conjugar dois ou três impossíveis. Tradução LIMA, Maria C. P. & ALMEIDA, Sandra F. C. de. *In: MEDEIROS, Cynthia P. & ALMEIDA, Sandra F. C. de. (Org.). **Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito**. Curitiba: Juruá, 2016, p.13-18.*

ALMEIDA, Inês M. M. Z. P. de. Do conceito de transmissão à formação de educadores. *In: **Psicanálise, educação e transmissão**. LEPSI IP/FE-USP: São Paulo, 2006.*

\_\_\_\_\_. & BAREICHA, Paulo S. de A. Da escrita à inscrição: o lugar do infantil na constituição subjetiva do professor. **Congres International Psychanalyse. Et Education**, 2015.

ALMEIDA, Sandra F. Conte de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. *In: A psicanálise e os impasses da educação. **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI**. São Paulo, 1999.*

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – 5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, Marise B. & KUPFER, Maria Cristina M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *In: KUPFER, Maria Cristina M. & PINTO, Fernanda de S. C. N. (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p.155-164.*

\_\_\_\_\_. Tratamento e escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). *In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p.209-228.*

BERNARDINO, Leda M. F. A clínica das psicoses na infância: impasses e invenções. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, nº 11, p. 82-91, 2001.

\_\_\_\_\_. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. *In: BERNARDINO, Leda M. F. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006, p.19-41.*

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) >. Acesso em: 19/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 19/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 48**, de 01 de março de 2016. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 02 mar. 2016. Disponível em: <[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2016/03\\_Mar%C3%A7o/DODF%20N%C2%BA%2041%20de%2002-03-2016/Se%C3%A7%C3%A3o%2001.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2016/03_Mar%C3%A7o/DODF%20N%C2%BA%2041%20de%2002-03-2016/Se%C3%A7%C3%A3o%2001.pdf)>. Acesso em: 20/01/2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seu temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CARVALHO, Jair *et. al.* **Nutrição e autismo**: considerações sobre a alimentação do autista. Revista científica do ITPAC: Araguaína, v.5, nº 1, 2012.

CATÃO, Inês. A linguagem como mistério não revelado: voz e identificação nos autismos. In: JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015, p. 64-75.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina S. **Autismo**: construções e desconstruções. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CDCS (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION). Identified Prevalence of Autism Spectrum Disorder. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>, 2010. Acesso em: 17 fevereiro 2016.

CIRINO, Oscar. Genealogia da psiquiatria da infância. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p. 19-40.

COUTINHO, João V. S. C & BOSSO, Rosa M. do V. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**: Araguaína, V. 8, nº 1, 2015.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILLOUX, Jean-Claude. Psicanálise e educação, pontos de referência. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, nº 2, p.8-17, 1997.

FORBES, Jorge. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 159-176.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 4ª. Ed. Lisboa: Vega, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999 [1987].



\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos I:** problematização do sujeito – psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitari, 2010.

FREUD, Sigmund. Conferência XXXIV – Explicações, Aplicações e Orientações. *In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Volume XXII.* Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969 (1932) [1932-1936], p. 167-191.

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. *In: FREUD, Sigmund. Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira, Vol. XXIII.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996 [1937].

\_\_\_\_\_. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos. *In: Obras completas – Vol. 12 (1914-1916):* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1914].

\_\_\_\_\_. Psicologia das massas e análise do eu. *In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, volume 15: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [1921], p. 9-100.

\_\_\_\_\_. O interesse da psicanálise. *In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, volume 11: Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1912-1914], p. 328-363.

\_\_\_\_\_. Sobre a Psicologia do colegial. *In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, volume 11: Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1912-1914], p. 418-423.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. *In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014 (1927) [1926-1929], p. 231-301.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016 [1901-1905], p. 20-142.

GIANESI, Ana. P. L. Psicanálise e pesquisa. **Psicologia USP**, 15 (1/2), 169-182, 2004.

GUPTA, Abha R. & STATE, Matthew W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28 (Supl. I), p. 29-38, 2006.

IRIBARRY, Isac N. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**, v. VI, nº 1, 115-138, 2003.

JERUSALINSKY, Alfredo. O sujeito infantil e a infância do sujeito. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, nº 4, p. 146-159, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e desenvolvimento infantil.** 6. ed. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2007.

\_\_\_\_\_. Para um autista uma verdadeira inclusão acontece quando ele decide se incluir. *In: JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). Dossiê autismo.* São Paulo: Instituto Langage, 2015, p. 252-275.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e destinos na psicopatologia. *In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.* São Paulo: Escuta, 2015, p. 69-100.

JERUSALINSKY, Julieta. Detecção precoce de sofrimento e psicopatologia na primeira infância. *In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.* São Paulo: Escuta, 2015, p.103-115.

KUPFER, Maria Cristina M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, nº 7, p.96-107, 1999.

\_\_\_\_\_. & PETRI, Renata. “Por que ensinar a quem não aprende? ”. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, nº 9, p.109-117, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

\_\_\_\_\_.; VOLTOLINI, Rinaldo & PINTO, Fernanda. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. *In: KUPFER, Maria Cristina M. & PINTO, Fernanda. S. C. N. (Orgs.). Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica.* São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p.97-111.

\_\_\_\_\_. A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. *In: KUPFER, Maria Cristina M. & PINTO, Fernanda. S. C. N. (Orgs.). Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica.* São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p.259-277.

\_\_\_\_\_. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. *In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Orgs.). Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência.* São Paulo: Escuta, 2015, p.169-184.

\_\_\_\_\_. & LAJONQUIÈRE, Leandro de. A educação Terapêutica e a inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *In: MEDEIROS, Cynthia P. & ALMEIDA, Sandra F. C. de. (Org.). Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito.* Curitiba: Juruá, 2016, p.93-105.

LACAN, Jacques. O mestre e a histérica. *In: LACAN, Jacques. Seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1992 [1969], p. 29-39.

\_\_\_\_\_. A impotência da verdade. *In: LACAN, Jacques. Seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1992 [1970], p. 174-190.

\_\_\_\_\_. O poder dos impossíveis. *In: LACAN, Jacques. Seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1992 [1970], p. 191-204.

\_\_\_\_\_. O estágio de espelho como formador da função do eu. *In: LACAN, Jacques. Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1949], p. 96-103.

\_\_\_\_\_. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1953], p. 238-324.

\_\_\_\_\_. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1960], p. 807-842.

\_\_\_\_\_. Posição do inconsciente. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1960], p. 843-864.

\_\_\_\_\_. Os três tempos do Édipo. *In*: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999 [1958], p.185-203.

\_\_\_\_\_. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 [1967], p. 248-264.

\_\_\_\_\_. Angústia, signo do desejo. *In*: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 [1962], p.25-37.

\_\_\_\_\_. A esquizo do olho e do olhar. *In*: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1964], p.71-81.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o outro (I): a alienação. *In*: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1964], p.199-210.

\_\_\_\_\_. Perguntas àquele que ensina. *In*: LACAN, Jacques. **Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010 [1955], p. 279-298.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, sua “educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. **Educação & Realidade**, 25 (1), 15-23, 2000.

\_\_\_\_\_. **Figuras do infantil**. São Paulo: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. De cozinheiro e de louco todo mundo tem um pouco. *In*: KUPFER, Maria Cristina M. & PINTO, Fernanda de S. C. N. (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p.145-153.

LAURENT, Éric. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Tradução Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEGNANI, Viviane N. & ALMEIDA, Sandra F. C. de. Hiperatividade: o “não-decidido” da estrutura ou o “infantil” ainda no tempo da infância. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 14, n° 26, 14-35, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Eliane M. Teixeira. O professor é um mestre? *In*: MRECH, Leny M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 71-92.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARIOTTO, Rosa M. M. Diagnóstico e tratamento de crianças em tempos de psicomedicalização. *In*: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p.289-302.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MILMANN, Elaine. Pontes entre a educação inclusiva e a psicopedagogia na clínica interdisciplinar. **Escritos da criança**, Centro Lydia Coriat: Porto Alegre, nº 7, p. 62-80, 2016.

MRECH, Leny M. Mas, afinal o que é educar? *In*: MRECH, Leny M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. O último ensino de Lacan e o autismo: algumas contribuições. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 67-83.

NAZAR, Teresa P. (Org.). **Psicanálise e Pesquisa: constituição do sujeito**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

PINTO, Fernanda de S. C. N.; LERNER, Rogério & BELOTTI, Ana P. G. Querelle de Brest: posição discursiva e posição subjetiva. *In*: KUPFER, Maria Cristina M. & PINTO, Fernanda de S. C. N. (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p.47-63.

OLIVETO, Paloma. O ainda desafiador autismo. **Jornal Correio Braziliense**, Brasília, 18 de dezembro de 2016.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, décima versão – Cid-10**. Disponível em: < <http://www.cid10.com.br/>>, 2006. Acesso em: 17 fevereiro 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. *In*: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 93-116.

PLAISANCE, Éric. Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar na educação. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 23-42.

RILKE, Rainer M. (1875-1926). **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROSA, Miriam D. & DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, 22 (1), 180-188, 2010.

SAFRA, Gilberto. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, v. 12, nº 2, p.171-175, 2001.

SAURET, Marie-Jean. A pesquisa clínica em psicanálise. **Psicologia USP**, v. 14, nº 3, p. 89-104, 2003.

SIBEMBERG, Nilson. Memórias de uma experiência: da turma de autistas à classe de educação terapêutica. **Escritos da criança**, Centro Lydia Coriat: Porto Alegre, nº 7, p. 34-47, 2016.

SILVA, Nádia I. da. **Relação entre hábito alimentar e síndrome do espectro autista**. Dissertação (Mestrado), Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz”, 2011.

SOARES, Vilhena. Falha no DNA é ligada ao autismo. **Jornal Correio Braziliense**, Brasília, 29 de outubro de 2016.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 9, nº 16, p. 92-101, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. In: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014, p. 127-140.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p.187-208.

\_\_\_\_\_. A psicanálise implica a educação. In: MEDEIROS, Cynthia P. & ALMEIDA, Sandra F. C. de. (Org.). **Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito**. Curitiba: Juruá, 2016, p.19-29.

VORCARO, Ângela. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

\_\_\_\_\_. Paradoxos de uma psicopatologia psicanalítica de crianças. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa M. M. & VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015, p.117-147.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª edição – Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa no âmbito da escola



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

Brasília, 06 de outubro de 2016

#### **Autorização para realização de Pesquisa no âmbito da Escola [REDACTED].**

**Título da pesquisa:** As vicissitudes da heterogeneidade subjetiva no âmbito escolar

**Pesquisadora responsável:** Maria Jéssica Rocha Lago – FE/UNB

**Orientador (a):** Professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – FE/UNB

**Objetivo do estudo:** Investigar, a partir da interlocução Psicanálise e Educação, as implicações do convívio em grupo entre crianças em posições subjetivas heterogêneas no âmbito escolar.

Prezada Diretora,

Solicito autorização para a realização na [REDACTED], da pesquisa intitulada “*As vicissitudes da heterogeneidade subjetiva no âmbito escolar*” a qual encontra-se descrita, em anexo, no documento de Proposta de Pesquisa de Campo.

A pesquisa, cujo objetivo é de investigar, a partir da interlocução Psicanálise e Educação, as implicações para alunos autistas do convívio em grupo entre crianças em posições subjetivas heterogêneas no âmbito escolar, contará com a escolha de uma turma<sup>29</sup> na escola, onde ocorrerão momentos de observação e entrevistas com os alunos.

---

<sup>29</sup> Caso perceba-se interessante que a pesquisa se entenda a mais de uma turma e seja acordado com a Diretoria e demais profissionais da escola envolvidos na pesquisa, poder-se-á estender o número de alunos, sendo acrescida nova turma.

Ressalta-se que todas as crianças da turma escolhida serão convidadas a participar da pesquisa, estando sua participação sujeita ao consentimento dos seus pais ou responsáveis, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme disposto na Resolução 196, de 10 de outubro de 1996), além de seu próprio desejo.

Ainda, salientamos que os dados das observações e das entrevistas serão utilizados **exclusivamente** para fins de estudo, bem como a identidade das crianças será preservada em qualquer situação de divulgação dos resultados da pesquisa.

Após a conclusão desta pesquisa, fica facultado à esta Escola uma apresentação para todos os seus funcionários a respeito dos resultados obtidos e como forma de espaço de escuta e reflexão sobre os apontamentos implicados por este estudo.

Por fim, comprometo-me a prestar todas as informações a respeito da pesquisa antes, durante e após a coleta dos dados da mesma.

Prestados os devidos esclarecimentos, a sua assinatura enquanto Diretora da escola, indicará concordância na realização da pesquisa neste âmbito.

---

Nome Completo

---

Cargo/Instituição de Ensino

---

Assinatura



## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** As vicissitudes da heterogeneidade subjetiva no âmbito escolar

**Pesquisadora responsável:** Maria Jéssica Rocha Lago – FE/UNB

**Orientador(a):** Professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – FE/UNB

**Garantia de acesso:** em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pelo estudo por meio do e-mail: [jessicarlago@gmail.com](mailto:jessicarlago@gmail.com) e do telefone: [REDACTED].

**Objetivo do estudo:** Investigar, a partir do diálogo entre Psicanálise e Educação Inclusiva, a interação entre as crianças na escola e o que uma pode fazer por outra, acreditando que suas ações podem surtir interessantes efeitos.

Prezados (as),

Todos os alunos e alunas do 1º ano ‘C’ do Ensino Fundamental da [REDACTED] [REDACTED] estão sendo convidados(as) para participar deste estudo que vai acontecer durante o ano de 2016, entre os meses de outubro e dezembro, quando realizarei algumas observações do dia-a-dia dos alunos(as) na escola e terei momentos de conversas (entrevistas) com eles sobre o assunto do estudo.

**A participação nesse estudo é voluntária e o aluno(a) somente participará se tiver a autorização de seus pais ou responsáveis e se quiser.** Ainda, cabe ressaltar que esta participação pode ser interrompida a qualquer momento, mesmo depois da assinatura deste documento. Adicionalmente, mais algumas informações pertinentes:

**Benefícios e riscos:** Não existe nenhum tipo de risco ou benefício direto envolvido nesta pesquisa.

**Custo/Reembolso:** A participação será totalmente espontânea e gratuita, não havendo nenhuma cobrança. A instituição também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

Sigilo: Os dados das observações e das entrevistas serão utilizados exclusivamente para fins de estudo, bem como a identidade das crianças será preservada em qualquer situação de divulgação dos resultados da pesquisa.

Dados os esclarecimentos iniciais, a sua assinatura e a do aluno(a), da forma como assinar, indica que você leu e compreendeu as informações deste documento, assim decidindo autorizar a participação nesta pesquisa.

Conforme a Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, para a realização da pesquisa é necessário o consentimento dos pais ou do responsável legal pela criança. Desta forma, solicito o seu consentimento para que o (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ possa participar do estudo.

Comprometo-me a disponibilizar todas as informações, bem como prestar quaisquer esclarecimentos sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta de dados da pesquisa.

---

Nome legível e assinatura do responsável

---

Nome e assinatura do participante (*aluno*)

---

Maria Jéssica Rocha Lago – (*Pesquisadora responsável*)

Brasília – DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.